# 高等学校における中国語と韓国朝鮮語の目標･内容･方法に関する研究

学力向上拠点形成事業 (わかる授業実現のための
教員の教科指導力向上プログラム)平成 17 年度報告書

財団法人国際文化フォーラム

平成 18 年 3 月

# 高等学校における中国語と韓国朝鮮語の
# 目標･内容･方法に関する研究

## 目　次

### Ⅰ．平成 17 年度の研究概要


1. 中国語と韓国朝鮮語教育の現状と可能性 5
2. 高等学校における中国語教育の概況と課題 8
3. 高等学校における韓国朝鮮語教育の概況と課題 13
4. 平成 17 年度の研究経過 16
5. 高等学校の中国語と韓国朝鮮語の「学習のめやす」骨子案 20
6. 「学習のめやす」作成の先行研究 26


### Ⅱ．高等学校における中国語と韓国朝鮮語教育の現状


1. 中国語学習の到達目標 49
2. 中国語の表現と文法項目 52
3. 中国語の語彙 62
4. 中国語の文化項目 66
5. 中国語の履修状況と学習者の状況 70
6. 韓国朝鮮語の学習内容の現状：文字と発音、文法項目 73
7. 韓国朝鮮語の語彙と定型句の提示 86
8. 韓国朝鮮語の年間の学習の流れ 99
9. 韓国朝鮮語の学習活動の実態 103
10. 韓国朝鮮語の授業で扱うべき学習項目の選定 106

## Ⅰ. 平成 17 年度の研究概要

1. 中国語と韓国朝鮮語教育の現状と可能性
2. 高等学校における中国語教育の概況と課題
3. 高等学校における韓国朝鮮語教育の概況と課題
4. 平成 17 年度の研究経過
5. 高等学校の中国語と韓国朝鮮語の「学習のめやす」骨子案
6. 「学習のめやす」作成の先行研究

## Ⅱ. 高等学校における中国語と韓国朝鮮語教育の現状

1. 中国語学習の到達目標
2. 中国語の表現と文法項目
3. 中国語の語彙
4. 中国語の文化項目
5. 中国語の履修状況と学習者の状況
6. 韓国朝鮮語の学習内容の現状：文字と発音、文法項目
7. 韓国朝鮮語の語彙と定型句の提示
8. 韓国朝鮮語の年間の学習の流れ
9. 韓国朝鮮語の学習活動の実態
10. 韓国朝鮮語の授業で扱うべき学習項目の選定

# 1. 中国語と韓国朝鮮語教育の現状と可能性

## 1-1. プロジェクトの趣旨

(財)国際文化フォーラムは、文部科学省の委嘱事業「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム」の一環として、平成 17 年度より平成 18 年度までの 2 年度に亘る、外国語教育の目標・内容・方法に関する研究プロジェクトを平成 18 年 1 月に発足させた。

本研究では、高等学校の外国語のなかでも中国語および韓国朝鮮語に焦点をあて、それぞれの言語教育の実施状況を調査分析した上で、改めて教育課程における中国語あるいは韓国朝鮮語の教育理念および教育目標を問い直し、その目標を達成するための効果的な教育内容と方法を盛り込んだ 21 世紀に相応しい外国語教育のあり方を提示することを目指している。

最終的な研究報告では、そうした基本的な理念や目標を掲げると同時に、目標達成のための具体的な学習内容と学習到達指標及び教育方法を示し、一つの「学習のめやす」を提示することを念頭に置いている。また、全国の高校中国語・韓国朝鮮語の教師からのフィードバックも得ながら、「学習のめやす」に沿って開発された実践的な授業計画・教案例を複数提供することによって、全国の高校中国語あるいは韓国朝鮮語教師のガイドとなるものを作成することを想定している。

## 1-2. 現行高等学校学習指導要領における「外国語」の内容

高等学校の外国語教育に関しては、平成 11 年に文部科学省より告示された高等学校学習指導要領においてその教育目標や学習指導内容が定められている。「外国語」は、高等学校学習指導要領の普通教育に関する教科の一つであり、その目標は「言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り，情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」こととされている。

しかし、外国語といっても事実上英語が想定されており、オーラル・コミュニケーション Ⅰ、オーラル・コミュニケーション Ⅱ、英語 Ⅰ、英語 Ⅱ、リーディング、ライティングの 6 つの科目について、各科目の目標と内容（言語活動、言語材料）および英語の使用場面例・機能例が提示されている。英語教育はこれらの目標や内容を基準として、教科書を始めとする教材等が作成され、実際の授業が行われ学習者の評価がなされているわけである。

## 1-3. 高等学校における中国語教育・韓国朝鮮語教育の現状

一方、高等学校における外国語教育全般の実施状況（開設校数、学習者数）を、文部科学省の調査からみると、中国語、韓国朝鮮語（実際には、韓国語、朝鮮語、ハングル等、さまざまな名称が使用されているが、本プロジェクトではそれらの総称として「韓国朝鮮語」という名称を使う）の教育に取り組んでいる学校が年々増えていることがわかる。

注目されるのは、平成 2 年を境に中国語がフランス語、ドイツ語を凌いで、英語に次ぐ第二の外国語の地位についたことである。そして平成 17 年度には、開設校数からみて、韓国朝鮮語が英語、中国語に次ぐ外国語に成長したことがわかる。

全体の学校数に占める両言語教育の開設校の割合は、未だ中国語で約 10.2%（553 校）、韓国朝鮮語で 5.3%(286 校)と僅かであるが、その伸び率は、平成 7 年から 17 年までの 10 年間に、中国語は約 3 倍、韓国朝鮮語は約 4 倍を示し、目を見張るものがある。

このような高等学校における中国語･韓国語教育のひろがりは、日本と東アジア地域の国々相互間における人、もの、情報の往来の飛躍的増大、政治･経済･スポーツ･文化関係の緊密化、日本国内での中国語話者、韓国朝鮮語話者の増加などによる中国語、韓国朝鮮語に対する関心の高まりといった社会的状況を背景したものと考えられるが、日本にとって近隣地域との関係性の構築は、今まさに極めて重要かつ緊急の課題であり、そのために日本を担う次世代が隣人および隣国の言語を学ぶことは、今後ますます重要な意味をもつことになると考えられる。

にもかかわらず、現在の高等学校における中国語教育、韓国朝鮮語教育の実施状況をみると、その単位数の制約のために、他教科と兼任している教諭、もしくは非常勤講師等によって行われている場合がほとんどであり、非常勤講師の場合には、学校内での地位も不安定で、また選択科目であることが多いため、科目としての存立の基盤も脆弱である。また、外国語としての中国語･韓国朝鮮語を高校生に教えるための研修を受ける機会も少ないなど、きわめて困難な状況のなか、高等学校の中国語教育･韓国朝鮮語教育は、一人ひとりの教師の努力と熱意でかろうじて支えられているといっても過言ではない。

### 1-4. 高等学校学習指導要領における中国語教育･韓国朝鮮語教育の位置づけ

そうした現場の状況に対処すべく、当財団ではこの 10 年余り、全国の高等学校の中国語･韓国朝鮮語教師とともに、大学の教育関係者の協力を得て教育環境の改善に取り組み一定の成果を上げてきたが、両言語の教育が今後さらに充実し、量的にも質的にも発展を遂げるためには、中国語･韓国朝鮮語教育が高校教育のなかに明確に位置づけられることが必要である。

上述のように、高等学校学習指導要領第 2 章第 8 節「外国語」は、事実上英語に関する記載となっており、中国語、韓国朝鮮語ともに、「英語以外の外国語に関する科目」として、「英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする」とされているのみである。

英語とは異なる単位数や教科の設置状況及び教育環境の違い、学習対象言語･文化の特性、日本語･日本文化との関係性の違いなどから、中国語、韓国朝鮮語のための何らかの指針が必須だとの現場のニーズを背景にして本研究は発足された。

（文責：中野佳代子）

**プロジェクト参加者名簿**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 推進委員会 | 委員長 | 中野佳代子 | 国際文化フォーラム事務局長 |
| | 委員 | 鈴木啓修 | 埼玉県教育局指導部高校教育指導課指導主事 |
| 中国語部会 | 委員 | 植村麻紀子 | 埼玉県立和光国際高等学校ほか講師 |
| | 委員 | 胡興智 | 上智大学講師、日中学院専任講師 |
| | 委員 | 千場由美子 | 大阪府立柴島高等学校教諭 |
| | 委員 | 藤井達也 | 埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭 |
| | 委員 | 古川裕 | 大阪外国語大学教授 |
| | 委員 | 森茂岳雄 | 中央大学教授 |
| | 委員 | 山田眞一 | 富山大学教授 |
| | 委員 | 水口景子 | 国際文化フォーラム事務局主任 |
| 韓国朝鮮語部会 | 委員 | イム･ヒグジャ | 大阪府立阪南高等学校教諭 |
| | 委員 | チュ･ヒョンスク | 二松学舎大学、同附属高等学校ほか講師 |
| | 委員 | 長渡陽一 | 立教新座高等学校ほか講師 |
| | 委員 | 増島香代 | 神奈川県立横浜清陵総合高等学校教諭 |
| | 委員 | 山下誠 | 神奈川県立鶴見総合高等学校教諭 |
| | 委員 | 野間秀樹 | 東京外国語大学大学院教授 |
| | 委員 | 長谷川由起子 | 九州産業大学専任講師 |
| | 委員 | 油谷幸利 | 同志社大学教授 |
| | 委員 | 小栗章 | 国際文化フォーラム職員 |

| 講師 | | |
|---|---|---|
| | 當作靖彦 | Professor, University of California, San Diego |
| | 吉田研作 | 上智大学教授 |

## 2. 高等学校における中国語教育の概況と課題

中国語教育を実施する高等学校の数は、文部科学省が 2 年ごとに実施している「高等学校等における国際交流等の状況」に関する調査によれば、昭和 61 年度には 46 校だったものが、平成 17 年度には 553 校と高校全体の 10.2%を占めるまでになった。その伸びは平成に入る直前から特に顕著であり、英語以外の外国語の中で開設校数が最も多い。国際理解のための外国語教育が重視されたこと、総合学科や単位制など新しいタイプの学校設置に伴い、選択科目が多く開講されるようになったことが、その背景にあると思われる。

一方、開設校数では1割を超えている中国語であるが、履修者数は平成17年度現在22,161人と高校生1000人あたり6.1人でしかない。

**[表 1] 中国語を開設する高等学校数の推移**

| 学校数 | 1986 | 1988 | 1990 | 1993 | 1995 | 1997 | 1999 | 2001 | 2003 | 2005 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 公立 | 19 | 40 | 64 | 96 | 124 | 201 | 251 | 299 | 342 | 412 |
| 私立 | 27 | 31 | 47 | 58 | 68 | 102 | 121 | 125 | 133 | 141 |
| 合計 | 46 | 71 | 111 | 154 | 192 | 303 | 372 | 424 | 475 | 553 |
| | | | | | | (15,390) | (18,441) | (17,849) | (19,045) | (22,161) |

注　文部科学省、高等学校等における国際交流等の状況、(　)内は履修者数

### 2-1. 多様な開設状況

中国語教育の現状(開設校数と履修者数)をもう一歩掘り下げ、公私立ごと、地域ごとに見たのが表2-4である。中国語を開設する学校数の推移を見ると、公立高校の増加が顕著である。しかし、平成13年度と平成17年度の間の増減、平成17年度の開設率を地域別に見ると、かなりのばらつきがあることがわかる。中国語で開設率が最も高い沖縄県では、県立高校約3校に１校が中国語を開設している。同県の高校生1000人あたりの履修者数は25人、履修者の割合が沖縄に次いで多い長崎県は8人と、いずれも全国平均を大きく上回っている。沖縄県では、県独自のFLT（外国語指導助手）雇用、JETプログラムによる中国語指導助手の配置などを実施しており、長崎県は、中国語教員を養成するため、計10名の高校教員を上海の華東師範大学に1年間留学させる事業や、JETプログラムによる中国語指導助手を複数配置するなど、いずれも中国語教育に力を入れている。

開設校の増減では、兵庫、大阪、福岡、神奈川がいずれも10校以上増えている。福岡を除く3県は、文部科学省の外国語教育多様化地域推進事業の指定を受けた地域であり、中でも、神奈川県は、県単位で高校中国語教員のネットワークが活動している。

一方、私立は、中国語を１つの学年全員、あるいは、学科全員必修としている学校があるなど、中国語教育を学校の特色と位置づけているようだ。たとえば、福井県は、県内で中国語を開設する2校のうち、敦賀気比高校が中国語コースを設置し、啓新高校では、中国語を必修科目としていることが、1000人あたりの中国語履修者数50.6人と全国で最も高い数字につながっている。

**[表2] 中国語を開設する高等学校、履修者数：公立**

| | 開設校 | 高校総数 | 開設率(%) | 履修者 | 生徒総数 | 千人中履修者 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 北海道 | 8 | 280 | 2.9 | 191 | 125,544 | 1.5 |
| 青森 | 0 | 74 | - | 0 | 35,506 | - |
| 岩手 | 3 | 80 | 3.8 | 56 | 36,581 | 1.5 |
| 宮城 | 1 | 91 | 1.1 | 26 | 53,524 | 0.5 |
| 秋田 | 2 | 59 | 3.4 | 7 | 30,514 | 0.2 |
| 山形 | 5 | 53 | 9.4 | 70 | 28,174 | 2.5 |
| 福島 | 8 | 96 | 8.3 | 150 | 56,367 | 2.7 |
| 茨城 | 3 | 113 | 2.7 | 66 | 67,801 | 1.0 |
| 栃木 | 4 | 72 | 5.6 | 102 | 44,901 | 2.3 |
| 群馬 | 5 | 77 | 6.5 | 178 | 44,428 | 4.0 |
| 埼玉 | 14 | 160 | 8.8 | 692 | 124,818 | 5.5 |
| 千葉 | 10 | 146 | 6.8 | 602 | 106,086 | 5.7 |
| 東京 | 31 | 204 | 15.2 | 781 | 136,090 | 5.7 |
| 神奈川 | 27 | 168 | 16.1 | 903 | 127,734 | 7.1 |
| 新潟 | 5 | 108 | 4.6 | 108 | 62,093 | 1.7 |
| 富山 | 8 | 48 | 16.7 | 151 | 24,525 | 6.2 |
| 石川 | 5 | 54 | 9.3 | 123 | 26,137 | 4.7 |
| 福井 | 1 | 32 | 3.1 | 161 | 19,760 | 8.1 |
| 山梨 | 6 | 36 | 16.7 | 118 | 22,832 | 5.2 |
| 長野 | 10 | 91 | 11.0 | 184 | 54,011 | 3.4 |
| 岐阜 | 5 | 69 | 7.2 | 258 | 49,479 | 5.2 |
| 静岡 | 10 | 106 | 9.4 | 203 | 76,491 | 2.7 |
| 愛知 | 7 | 175 | 4.0 | 192 | 133,055 | 1.4 |
| 三重 | 10 | 68 | 14.7 | 336 | 44,106 | 7.6 |
| 滋賀 | 9 | 50 | **18.0** | 259 | 34,964 | 7.4 |
| 京都 | 4 | 64 | 6.3 | 61 | 44,695 | 1.4 |
| 大阪 | 35 | 192 | 18.2 | 1,205 | 142,586 | 8.5 |
| 兵庫 | 39 | 172 | **22.7** | 983 | 115,571 | 8.5 |
| 奈良 | 4 | 57 | 7.0 | 114 | 29,495 | 3.9 |
| 和歌山 | 6 | 46 | 13.0 | 148 | 28,155 | 5.3 |
| 鳥取 | 5 | 25 | 20.0 | 148 | 15,521 | 9.5 |
| 島根 | 4 | 41 | 9.8 | 71 | 19,070 | 3.7 |
| 岡山 | 9 | 85 | 10.6 | 144 | 42,665 | 3.4 |
| 広島 | 12 | 102 | 11.8 | 305 | 55,672 | 5.5 |
| 山口 | 8 | 72 | 11.1 | 212 | 30,255 | 7.0 |
| 徳島 | 2 | 43 | 4.7 | 57 | 23,008 | 2.5 |
| 香川 | 4 | 35 | 11.4 | 36 | 22,654 | 1.6 |
| 愛媛 | 2 | 61 | 3.3 | 90 | 35,043 | 2.6 |
| 高知 | 4 | 42 | 9.5 | 100 | 17,210 | 5.8 |
| 福岡 | 19 | 120 | 15.8 | 396 | 88,811 | 4.5 |
| 佐賀 | 7 | 39 | 17.9 | 196 | 23,245 | 8.4 |
| 長崎 | 10 | 68 | 14.7 | 440 | 36,524 | **12.0** |
| 熊本 | 5 | 63 | 7.9 | 223 | 40,665 | 5.5 |
| 大分 | 8 | 55 | 14.5 | 248 | 28,947 | 8.6 |
| 宮崎 | 6 | 44 | 13.6 | 112 | 27,472 | 4.1 |
| 鹿児島 | 5 | 84 | 6.0 | 216 | 44,339 | 4.9 |
| 沖縄 | 20 | 62 | **32.3** | 1,257 | 50,338 | **25.0** |
| 計 | 415 | 4,082 | 10.2 | 12,679 | 2,527,462 | 5.0 |

**[表3] 開設校の推移：公立**

| | 2001年 | 2005年 | 増減 |
|---|---|---|---|
| 北海道 | 5 | 8 | 3 |
| 青森 | 1 | 0 | △ 1 |
| 岩手 | 2 | 3 | 1 |
| 宮城 | 2 | 1 | △ 1 |
| 秋田 | 1 | 2 | 1 |
| 山形 | 5 | 5 | 0 |
| 福島 | 3 | 8 | 5 |
| 茨城 | 1 | 3 | 2 |
| 栃木 | 4 | 4 | 0 |
| 群馬 | 4 | 5 | 1 |
| 埼玉 | 13 | 14 | 1 |
| 千葉 | 9 | 10 | 1 |
| 東京 | 27 | 31 | 4 |
| 神奈川 | 17 | 27 | **10** |
| 新潟 | 3 | 5 | 2 |
| 富山 | 4 | 8 | 4 |
| 石川 | 3 | 5 | 2 |
| 福井 | 1 | 1 | 0 |
| 山梨 | 2 | 6 | 4 |
| 長野 | 3 | 10 | 7 |
| 岐阜 | 4 | 5 | 1 |
| 静岡 | 6 | 10 | 4 |
| 愛知 | 3 | 7 | 4 |
| 三重 | 8 | 10 | 2 |
| 滋賀 | 9 | 9 | 0 |
| 京都 | 5 | 4 | △ 1 |
| 大阪 | 25 | 35 | **10** |
| 兵庫 | 24 | 39 | **15** |
| 奈良 | 3 | 4 | 1 |
| 和歌山 | 6 | 6 | 0 |
| 鳥取 | 4 | 5 | 1 |
| 島根 | 4 | 4 | 0 |
| 岡山 | 8 | 9 | 1 |
| 広島 | 9 | 12 | 3 |
| 山口 | 4 | 8 | 4 |
| 徳島 | 1 | 2 | 1 |
| 香川 | 5 | 4 | △ 1 |
| 愛媛 | - | 2 | 2 |
| 高知 | 2 | 4 | 2 |
| 福岡 | 7 | 19 | **12** |
| 佐賀 | 6 | 7 | 1 |
| 長崎 | 8 | 10 | 2 |
| 熊本 | 5 | 5 | 0 |
| 大分 | 7 | 8 | 1 |
| 宮崎 | 6 | 6 | 0 |
| 鹿児島 | 5 | 5 | 0 |
| 沖縄 | 15 | 20 | 5 |
| 計 | 299 | 415 | 116 |

注　文部科学省の資料等より作成

**[表4] 中国語を開設する高等学校、履修者数:私立**

| | 開設校 | 高校総数 | 開設率(%) | 履修者 | 生徒総数 | 千人中履修者 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 北海道 | 5 | 54 | 9.3 | 418 | 35,168 | 11.9 |
| 青森 | 0 | 17 | - | 0 | 10,561 | - |
| 岩手 | 1 | 13 | 7.7 | 34 | 7,379 | 4.6 |
| 宮城 | 3 | 19 | 15.8 | 148 | 18,253 | 8.1 |
| 秋田 | 0 | 5 | - | 0 | 3,876 | - |
| 山形 | 0 | 15 | - | 0 | 11,329 | - |
| 福島 | 1 | 19 | 5.3 | 191 | 12,476 | 15.3 |
| 茨城 | 1 | 22 | 4.5 | 17 | 21,933 | 0.8 |
| 栃木 | 1 | 14 | 7.1 | 6 | 19,594 | 0.3 |
| 群馬 | 4 | 13 | 30.8 | 177 | 13,324 | 13.3 |
| 埼玉 | 5 | 47 | 10.6 | 153 | 53,158 | 2.9 |
| 千葉 | 4 | 54 | 7.4 | 167 | 48,487 | 3.4 |
| 東京 | 32 | 238 | 13.4 | 2,287 | 178,810 | 12.8 |
| 神奈川 | 11 | 78 | 14.1 | 1,047 | 70,835 | 14.8 |
| 新潟 | 0 | 15 | - | 0 | 12,843 | - |
| 富山 | 2 | 9 | 22.2 | 225 | 6,259 | 35.9 |
| 石川 | 1 | 10 | 10.0 | 0 | 8,231 | - |
| 福井 | 2 | 7 | 28.6 | 309 | 6,107 | **50.6** |
| 山梨 | 2 | 11 | 18.2 | 70 | 5,964 | 11.7 |
| 長野 | 0 | 16 | - | 0 | 10,374 | - |
| 岐阜 | 1 | 16 | 6.3 | 28 | 13,007 | 2.2 |
| 静岡 | 6 | 42 | 14.3 | 94 | 35,599 | 2.6 |
| 愛知 | 13 | 56 | 23.2 | 1,208 | 61,490 | 19.6 |
| 三重 | 0 | 14 | - | 0 | 11,665 | - |
| 滋賀 | 1 | 8 | 12.5 | 14 | 5,818 | 2.4 |
| 京都 | 9 | 41 | 22.0 | 386 | 30,182 | 12.8 |
| 大阪 | 8 | 94 | 8.5 | 157 | 84,153 | 1.9 |
| 兵庫 | 5 | 52 | 9.6 | 137 | 38,638 | 3.5 |
| 奈良 | 2 | 15 | 13.3 | 20 | 10,567 | 1.9 |
| 和歌山 | 0 | 8 | - | 0 | 5,218 | - |
| 鳥取 | 1 | 6 | 16.7 | 68 | 3,648 | 18.6 |
| 島根 | 1 | 10 | 10.0 | 19 | 4,206 | 4.5 |
| 岡山 | 3 | 23 | 13.0 | 748 | 17,176 | 43.5 |
| 広島 | 4 | 36 | 11.1 | 151 | 24,895 | 6.1 |
| 山口 | 1 | 20 | 5.0 | 239 | 10,851 | 22.0 |
| 徳島 | 0 | 4 | - | 0 | 1,040 | - |
| 香川 | 0 | 10 | - | 0 | 6,389 | - |
| 愛媛 | 1 | 12 | 8.3 | 20 | 8,962 | 2.2 |
| 高知 | 1 | 9 | 11.1 | 143 | 5,894 | 24.3 |
| 福岡 | 4 | 61 | 6.6 | 232 | 56,392 | 4.1 |
| 佐賀 | 0 | 8 | - | 0 | 6,563 | - |
| 長崎 | 2 | 21 | 9.5 | 280 | 13,961 | 20.1 |
| 熊本 | 1 | 22 | 4.5 | 21 | 17,721 | 1.2 |
| 大分 | 2 | 14 | 14.3 | 81 | 9,011 | 9.0 |
| 宮崎 | 2 | 15 | 13.3 | 77 | 11,374 | 6.8 |
| 鹿児島 | 1 | 23 | 4.3 | 52 | 16,762 | 3.1 |
| 沖縄 | 0 | 5 | - | 0 | 2,780 | - |
| 計 | 144 | 1,321 | 10.9 | 9,424 | 1,068,923 | 8.8 |

注　文部科学省の資料等より作成

### 2-2. 教員をめぐる状況

国際文化フォーラムが平成 9-10 年に実施した調査で確認した、高校中国語教員の延べ数は 360 人である。そのうち、教諭職にあるのは 94 人と 1/4 強に過ぎない。教諭職のほとんどが、国語、英語、社会を兼任している。教員のうち最も多いのが非常勤講師である。非常勤講師の場合は、ほとんどが１年ごとの契約で、不安定な立場にある。

非常勤講師に頼っている現状、中国語の教員採用試験が行われていないことは、各校の中国語の開講単位が少ないことと関係している。一つの学校で中国語が 2-4 単位しかない現状では、教諭職での採用は現実的ではない。大学で中国語を専攻し、中国語を教えたいと考えるならば、英語や社会、国語など他教科の免許も取得しなければならないというのが現状である。

### 2-3. 教材をめぐる状況

『高等学校学習指導要領』（第8節　外国語）では、「英語以外の外国語に関する科目については，第１から第６までに示す英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする」との記述しかないため、中国語の検定教科書も存在しない。高校生を対象とした教科書としては、全国高等学校中国語教育研究会が編集した『高校中国語』（昭和62年初版、平成6年改訂、白帝社）が早くに出版されたが、学習時間数、到達目標、一クラスの生徒数など、多様な現場に対応できるはずもなく、調査のたびに何十種類もの教材名が挙げられた。

ここ数年間で、高校生を対象とした教科書が3冊出版され、ほかに2冊が編集作業中である。いずれも、高校で中国語を教えている教員が中心となり、教壇での経験を生かし、長い時間をかけて検討を重ねて完成させたか、完成をめざしている。多様な現場のニーズをすべて満たすことは難しいが、高校生を対象とした教科書の選択肢は増えている。しかし、授業の中身を充実させるような副教材などはまだまだ乏しい。

冒頭に述べたように、中国語を開設する高校の量的拡大は続いている。高校中国語教員のネットワークの充実、ガイドラインの作成、複数の高校生向け教材の発行、教員研修プログラムの実施など、中国語教育を取り巻く環境も多くの点で改善が見られた。しかし、2年ごとの開設状況を仔細に見ていくと、常に1〜2割の学校が入れ替わっており、中国語が必ずしも継続して開講されていないことがわかる。また、実施校の数は年々増えているが、履修者数は必ずしも順調に増えているわけではない。多くの学校で中国語は、選択科目に位置づけられており、講座が開設されても履修者が集まらなければ開講しない学校もあれば、担当者の転勤によって講座がなくなってしまう学校もあるからだ。中国語教育の質的向上と安定に向け、以下の課題への取り組みが、中国語教育の発展には必要である。

#### 課題1　教員研修を充実させる

平成 16 年から、日本の文部科学省と中国の教育部、国家対外漢語教学領導小組弁公室、そして国際文化フォーラム共催の日本の高等学校中国語担当教員研修（於 吉林大学、期

間：3 週間）が、中国で開催されている。この中国研修の対象は教諭と常勤講師である。中国語担当教員の過半数を占める非常勤講師も参加できる研修については、平成 17 年 8 月から大阪外国語大学で、平成 18 年からは、桜美林孔子学院、北九州市立大学が加わり、国内 3 ヶ所で 3-5 日間の短期研修が実施できることになった。

これからの課題は研修の中身である。高校中国語教員の背景は、中国語専攻者もいれば非専攻者もおり、中国留学や在住経験のあるなしなど、中国語学習歴や教学経験年数もさまざまである。日本在住の中国語母語話者や留学生が教壇に立っている例も多い。また、所属校の中国語教育の現状も、履修単位数、履修形態、1 クラスの学習者数、学習目標がそれぞれ異なる中で、研修の内容に対するニーズも異なる。

このニーズに応える研修カリキュラムを作っていくためには、研修実施主体である中国および日本の大学関係者と高校関係者の連携が求められる。

**課題2　中国語の学習目標・学習内容を明確にする**

平成11年に全国高等学校中国語教育研究会が発行した『高校中国語教育のめやす』では、高等学校における中国語学習の目標を、①中国語の音声上の特徴を考慮し、発音指導を重視して中国語の基礎的な能力を養う。②コミュニケーション能力の養成を図り、国際理解・異文化理解を深めることとしている。年間学習時間が70-100時間と限られているなかで、この目標を達成するために、何をどのように教え、学ぶのが有効なのかを明確にする必要がある。

**課題3　教授法と教材を開発する**

前述の学習内容が明確化されれば、次に教室で実現するための教え方の研究が求められる。高校生が関心を持って中国語学習に取り組めるような副教材の開発、効果的な指導方法の開発と、中国語教員間での共有が高校中国語教育の充実につながる。

**課題4　高校中国語教育を検討する場をつくる**

中国語教員をめざして教員免許を取得した人の教諭職としての採用、非常勤講師の安定した雇用方策、日本在住のネイティブの教育現場への導入など、教育のシステムにかかわる問題を解決するためには、教員、学校、自治体、教育行政や大学の関係者を交えて検討する場が求められている。その際、全国レベルでという考え方もあろうが、北海道、神奈川、千葉、沖縄など高校中国語教員のネットワークが誕生している、文部科学省が平成14年度から実施している「外国語教育多様化地域推進事業」で中国語教育に関する研究に取り組んでいるなど、中国語教育に力を入れている地域などに注目したい。

（文責：水口景子）

## 3. 高等学校における韓国朝鮮語教育の概況と課題

大学等と高等学校における韓国朝鮮語教育が着実に拡大している。大学等と高校教員の多くが、大学生や高校生の韓国（大韓民国）と韓国朝鮮語に対するイメージが大きく好転したとしている。大学等と高等学校の双方において学習者が増加し、彼らの隣国観が変化していることは間違いない。このような学習者の量的な拡大と質的な多様化に教育制度が追いついていないことに、問題があると考える。

若年層におけるアジア指向の広がり、一般的なアジア観の変化などとともに、日本における隣国観が大きく変化していることは確かである。こうした状況の中で、韓国朝鮮語を外国語教育の中にどう位置づけたらいいのだろうか。あるいはまた、高等学校の外国語科目や平成 15 年度から導入された総合的な学習の時間の中で隣国とそのことばをどう教えていくべきなのだろうか。韓国朝鮮語教育をめぐる問題の基底に隣国をどう捉えるかという問題がある。

以下、高等学校における英語以外の外国語教育の現状を概観し、韓国朝鮮語教育を学校教育制度の中に位置づけるための課題を考えてみたい。

### 3-1. 高等学校における外国語教育

昭和 61 年度以来、文部科学省が隔年で実施している「高等学校（等）における国際交流等の状況」に関する調査によって、高等学校における外国への修学旅行の実施状況や英語以外の外国語科目の開設状況を知ることができる。

高等学校においては、外国語として、ほとんどの学校で英語が教えられているが、英語が第一外国語、それ以外の外国語が第二外国語として高校教育の中にきちんと位置づけられているわけではない。英語以外の外国語は「その他の外国語」としてしか扱われていないのである。

**[表 1] 高等学校における英語以外の外国語の開設状況：平成 17 年**

| | 高等学校の全体[A] | 中国語 | | フランス語 | | 韓国朝鮮語 | | ドイツ語 | | その他 | 計（延べ数） | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 開設校[B] | B/A | 開設校[B] | B/A | 開設校[B] | B/A | 開設校[B] | B/A | | 開設校[B] | B/A |
| 公立 | 4,097 校 | 412 | 10.1% | 146 | 3.6% | 209 | 5.1% | 58 | 1.4% | 119 | 944 | 23.0% |
| 私立 | 1,321 校 | 141 | 10.7% | 102 | 7.7% | 77 | 5.8% | 47 | 3.6% | 44 | 411 | 31.1% |
| 計 | 5,418 校 | 553 | 10.2% | 248 | 4.6% | 286 | 5.3% | 105 | 1.9% | 163 | 1,355 | 25.0% |

注：文部科学省、高等学校等における国際交流等の状況（平成 16 年）、学校基本調査（平成 17 年）

英語以外の外国語教育の平成 17 年度における実施率（実施校数/全学校数）は、中国語が高等学校全体の 10.2%で開設されているのに対し、韓国朝鮮語は 5.3%、フランス語は 4.6%であり、中国語の約 2 分の 1 に過ぎない。いずれの外国語も、公立校よりも私立校における開設割合が高く、フランス語とドイツ語では、私立校の割合が公立校の割合の 2 倍を超えている。

英語以外の外国語を開設している高等学校について、個々の外国語の開設状況をみると、公立校において中国語が 81.7%であり、きわめて高い割合を示している。韓国朝鮮語は 41.5%である。この開設状況は、4 年制大学においてそれぞれの外国語が占める位置に近似している。

**[表 2] 英語以外の外国語の開設校における各言語の開設状況：公私立別**

| | 外国語の開設校[A] | 中国語 | | フランス語 | | 韓国朝鮮語 | | ドイツ語 | | その他 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 開設校[B] | B/A | 開設校[B] | B/A | 開設校[B] | B/A | 開設校[B] | B/A | |
| 公立 | 504 校 | 412 | 81.7% | 146 | 29.0% | 209 | 41.5% | 58 | 11.5% | 119 |
| 私立 | 244 校 | 141 | 57.8% | 102 | 41.8% | 77 | 31.6% | 47 | 19.3% | 44 |
| 計 | 748 校 | 553 | 73.9% | 248 | 33.2% | 286 | 38.2% | 105 | 14.0% | 163 |

注：文部科学省、高等学校等における国際交流等の状況（平成 16 年）、学校基本調査（平成 17 年）

表 3 は英語以外の外国語の履修状況である。最も多い中国語も高校生全体（平成 17 年度 3,605,242 人）の 0.61%でしかなく、フランス語 0.26%、韓国朝鮮語 0.25%でしかない。高校生 1000 人あたりでみると、それぞれ 6.1 人、2.6 人、2.5 人である。他方、英語以外の外国語を学ぶ高校生が 1 つの言語だけを履修していると想定すれば、高校生 1000 人のうち 13.4 人の生徒が、英語以外に何らかの外国語を学んでいることになる。

**[表 3] 高等学校における英語以外の外国語の履修状況** （単位：人）

| | 中国語 | | フランス語 | | 韓国朝鮮語 | | ドイツ語 | | その他 | 履修者（延べ数） | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 履修者数 | 高校生千人中 | 履修者数 | 高校生1000 人中 | 履修者数 | 高校生1000 人中 | 履修者数 | 高校生1000 人中 | | 履修者数 | 高校生1000 人中 |
| 公立 | 12,737 | 3.5 | 3,970 | 1.1 | 6,349 | 1.8 | 1,266 | 0.4 | 2,319 | 26,641 | 7.4 |
| 私立 | 9,424 | 2.6 | 5,457 | 1.5 | 2,542 | 0.7 | 2,932 | 0.8 | 1,360 | 21,715 | 6.0 |
| 計 | 22,161 | 6.1 | 9,427 | 2.6 | 8,891 | 2.5 | 4,198 | 1.2 | 3,679 | 48,356 | 13.4 |

注：高等学校等における国際交流等の状況（文部科学省、平成 16 年）、学校基本調査（文部科学省、平成 17 年）
1) 2005 年度における高等学校の生徒数：3,605,243 人（国公立 2,536,322、私立 1,068,921）
2) 公立・私立・合計欄の千分率（人）は高校生の総数に対する比率とした（国公立と私立の生徒数の比 約 2.37:1）

韓国朝鮮語教育の現状については、本報告の第Ⅱ部に高校教員が平成 17 年度に実施した予備調査の概要と考察を載せているので、参照願いたい。以下、これまでに国際文化フォーラムが実施した調査や教師研修事業を通じてみえてきた課題について述べる。

### 課題 1：外国語教育全体の制度的な問題

学習者が増加するにつれて、教員の雇用確保が以前にまして大きくなっている。専任教員の増員を求める声が多いが、大学等において、韓国朝鮮語教員の増員はフランス語やドイツ語など、他言語の教員の減員をもたらすなど、複雑な事情がある。まさに、外国語教育全体の制度的な問題なのである。

高等学校の場合は週 2 コマか 4 コマ程度の学校が多く、専任教員を雇用することはほとんど不可能である。大学等と高等学校の非常勤講師は複数の学校で韓国朝鮮語を担当していることが少なくない。身分的に不安定な中で教えており、限られた全体のコマ数の中に韓国朝鮮語を新規に組み込む場合、他の科目との調整が問題になることも多い。これも構造的な問題である。

**課題 2：高校生用の教科書と教材の開発**

韓国朝鮮語の授業で使われている教科書をめぐる状況は、大学等と高等学校で共通するところが少なくない。同じ機関で複数の教材が使われている例もあり、教員が変われば教材も変わるという状況を反映している。それぞれの教員が自主的に作成したプリント教材も多く使われている。

この点についても、大学等と高等学校の状況は共通している。視聴覚教材や絵教材なども乏しく、学習者や授業現場の需要に追いついていない。教科書やそのほかの教材の開発に関して、総合的な評価と新規の開発が必要である。

ただし、そのような作業に従事できるのは概して専任教員であり、多くの仕事が彼らに集中している現状を考えると、実現は容易ではない。大学等と高校教員による教科書や教材の共同開発を求める意見もあるが、これも難しい。このような現状を改善していくための制度的な検討を含む議論が必要である。

平成16年3月に高校生向けの韓国朝鮮語の教科書が初めて市販された。その続編の発行が大幅に遅れている最大の要因の一つは、高等学校に専任の韓国朝鮮語教員がほとんどいないという制度的な理由による。教科書を編集･制作するための時間を割くことができる教員が少ないのである。

**課題 3：大学等と高等学校の教育の連携**

個々の大学において、高校時代に韓国朝鮮語を履修した生徒に対する推薦枠を設けるなど、地域の高等学校との連携を実施している例もある。また、高校時代に韓国朝鮮語を学ぶことで、生徒が自分の可能性を広げていることを報告する高校教員もいる。6単位以上履修できる学校や韓国朝鮮語の専門コースをもつ学校では、韓国朝鮮語を学んだ高校生や大学生が韓国に短期、長期の留学をする例も少なくない。

こうした個別の事例も貴重だが、韓国朝鮮語教育に関する大学等と高等学校の連携を広げるための協議と検討の場を設けることが求められる。学習者の立場に立った、高等学校と大学等の連携と協力の可能性を探る必要があるのではないだろうか。

**課題 4：韓国朝鮮語教育を学ぶ理由の説明**

大学等や高等学校で韓国朝鮮語を学んで得るものは多い。一つは、欧米流の解釈ではなく、自分の頭で隣国と自国を捉える思考力だ。アジア大陸の周縁にあって、大国の力関係の中で解釈されがちな隣国と自国をきちんと位置づける能力である。日本語やその文化と関係が深い韓国朝鮮語を学ぶことで、日本をより客観的に見ることができる。韓国朝鮮語の学習は、日本と隣国の歴史的な関係を見直すきっかけにもなる。

このような学習効果に比べ、高校教育における韓国朝鮮語の地位は不当に低い。英語以外の外国語は「その他の外国語」であり、あってもなくてもよい科目でしかない。それらの中で、語順も文法も日本語に近い韓国朝鮮語は最も学びやすい外国語でもある。学習の達成感を得やすい科目なのである。

（文責：小栗章）

# 4. 平成 17 年度の研究経過

平成 17 年度は、2 ヶ月余りの短期間のなかで、平成 18 年度の本格的な研究に向けて、プロジェクトの推進委員全員で本研究の主旨と方向性を共有することをめざした。そのために、最新の欧米の研究成果を参考にしながら、高等学校における中国語と韓国朝鮮語教育の目標は何か、そのための効果的な教育とはどのようなものかについて討議し、合意できる考え方や枠組づくりの基礎を積み上げていった。

平成 17 年度を通じて、研究の進め方や内容を明らかにするための討議を重ね、平成 18 年度の具体的な成果目標となる「学習のめやす」作成の骨子案（pp. 21-25 参照）を作成した。並行して、平成 17 年度の高等学校における「英語以外の外国語」教育について、文部科学省の資料等にもとづいて開設状況等を集計し分析した。

また、中国語部会と韓国朝鮮語部会に分かれて、それぞれ使用頻度の高い教科書における学習項目内容の分析や開設校における学習項目（語彙、文型、文法項目等）の実施状況アンケート調査の分析を行った（本報告の第Ⅱ部参照）。限定的ながら、中国語の学習者に対するアンケート調査（4 校）と韓国朝鮮語教員（42 名）が実践したいと考えている授業に関する調査にもとづく分析も行った。

## 4-1. 準備会合（平成 18 年 1 月 8 日）

「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム」プロジェクトの正式発足に先立ち、推進委員会の委員候補 13 名が国際文化フォーラムに集まり、プロジェクトの主旨および委嘱を受けた後の事業運営等について意見交換し、プロジェクトの基本的な方向性を確認した。出席者は、イム・ヒグジャ、植村麻紀子、小栗章、胡興智、千場由美子、チュ・ヒョンスク、長渡陽一、中野佳代子、野間秀樹、藤井達也、増島香代、水口景子、山下誠。 [敬称略、50 音順]

文部科学省の事業名「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム（「わかる授業」と略）をプロジェクト名とすることにした。高等学校における外国語教育の目標・内容・方法に関する研究とし、中国語と韓国朝鮮語の教員のためのガイド作成をめざすことを確認した。プロジェクトの目的と作業の流れについて中野佳代子事務局長（国際文化フォーラム）より資料に沿って説明、参加者の理解を得た。

### 4-1-1. 教育目標の設定に際して考慮すべき事項

プロジェクトがめざす中国語と韓国朝鮮語教員のためのガイドを作成するに際し、教育目標をどのように定めるかをめぐって議論。要点、以下のとおり。

単位数と目標設定の関係（18-20 単位まで対象に含めるかどうか）/高校の現状（2-4 単位）の積極的な意味づけは/必修、選択、選択必修の違いをどう盛り込むか/学校目標と教科目標の

関係をどうするか/第２外国語教育が導入されたときにも使えるような内容にしたい/日本語と韓国朝鮮語の歴史的･文化的な関係性をどう盛り込むか/コミュニケーション能力をどう捉えるか/学習者のニーズの変化（教える項目･進度と学習する意味の ２ 本軸）/中国語：中国国家教育局が作成した「めやす」を選択的に取り入れる/日本の中学校の英語教育のレベルをめざす/学び知ることの楽しさ/日本人としての誇り、自己開示、自己発信/学習期間は短いが、自己発見をすることができる/勉強の楽しさを知ることができる

#### 4-1-2. 中国語（教育）と韓国朝鮮語（教育）の関係性

中国語と韓国朝鮮語では言語の社会的な位置づけが異なる。中国語（教育）と韓国朝鮮語（教育）の共通性と違いの捉え方についてやり取りが行われた。

年配者が中国語や書道、中国文化に関心を抱く傾向がある/日本文化のルーツとしての中国文化に対する関心、韓国朝鮮語も同じ傾向がある/中国語･韓国朝鮮語と日本語の関係は共通点が多い/漢字文化圏という共通性がある/日本語と韓国朝鮮語は語彙の多くを漢字語によっている。その葛藤がある。/日本語と中国語の類似点と差異、日本語と韓国朝鮮語の類似点と差異について掘り下げる必要がある

#### 4-1-3. 中国語部会のプロジェクトに対する考え方

「ガイド（仮称）」は、中国語の授業で実践している（これから実践する）ことを大きな目標や理念のもとで位置づけるものである。/99 年に高等学校中国語教育研究会が作成した『高校中国語教育のめやす』に定められている目標（①中国語の基礎的な能力を養う、②コミュニケーション能力の養成をはかり、国際理解、異文化理解を深める）の細目を示すことを基盤とし、新たな目標を付け加えることも考える。/目標設定の作業は、高校中国語教育の現状（単位数など）を認識しながらも、それに制約されるのではなく、進むべき方向性を示すものとする。

中国語科目の教育（学習）目標設定に関し、中国語学習を通じて身につく力、学習者が味わえることについて、自由に意見を交換した。発言は以下のとおり。

発信する力/発見する力/比較する力：日本語と中国語を比較することで、一見同じようなものに見えるものが実は違うということを発見することができる。/交渉力/調整力/達成感：ほかの生徒にはできないことが自分にはできるという自信/コミュニケーションをとろうとする姿勢/自分の国（文化）のことを伝える力/続けて学習する動機づけ：中国語学習を高校（学校）教育という場だけに制限することなく、生涯教育の中に位置づける/中国語を学ぶことによって英語学習も楽しくなる：ことばの学習自体の楽しみを感じることができる。

#### 4-1-4. 韓国朝鮮語部会のプロジェクトに対する考え方

言語学習を通した次の 3 点を確認した。(1)他の発見（異文化の受容、隣なるものの認識、他者発見、他を知るよろこび、他の相対化･対象化）/(2)自らの発見（自己発見、他を知るよろこび、自らを知るよろこび、自らの相対化･対象化）/(3)つながりの実現。

韓国朝鮮語科目の教育目標を意識化する必要を共有し、目標設定について意見交換した。以下は主な発言要旨。

自国の文化を理解する/相手の文化を理解する/韓国文化を知る/韓国の歴史を知る/社会科と韓国朝鮮語科目との関係/身近な異文化（在日を含む）の再発見/外国としての韓国の文化/韓国朝鮮語の相対化/日本語との共通性に気づく/母語を客体化する（対象として捉える）/言語とは何かを考える/同世代の韓国人との意思疎通（交流会など）/異なった世代の韓国人との意思疎通（韓国でのホームステイのとき）/意思疎通を「伝える」ことと「受ける」ことに分けて考える→自己表現/日本語で自己表現できない生徒が外国語を学ぶことで自己表現できるようになる/言語上のコミュニケーション能力/文法学習→運用能力/直接、母語話者と接触する機会をもつことでモチベーションを維持できる/アハ効果/一般的に日本人の多くは、中国の歴史や文化についてある程度知っているが、韓国や朝鮮については、ほとんど知られていない。

### 4-2. 第 1 回推進委員会（平成 18 年 1 月 29 日）

「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム」の文部科学省による委嘱内定をふまえ、推進委員会の委員（候補者）14 名が出席し、吉田研作教授（上智大学）を講師に招いて、プロジェクトを推進していくための基本枠組みの確認作業を行った。出席者は、イム・ヒグジャ、植村麻紀子、小栗章、胡興智、鈴木啓修、千場由美子、チュ・ヒョンスク、中野佳代子、長渡陽一、藤井達也、増島香代、水口景子、山下誠、吉田研作（講師）。

吉田研作講師から、資料にもとづいた説明が行われ、「外国語教育の基本」を考えるための前提について理解を深めた。[pp. 42-46 参照]

### 4-3. 中国語部会と韓国朝鮮語部会での作業

2 月から 3 月にかけて、中国語部会と韓国朝鮮語部会が部会を持ち、高等学校におけるそれぞれの言語教育の現状分析を通じて、「わかる授業」プロジェクトのめざすべき方向を模索した。

#### 4-3-1. なぜ高校時代に中国語を学ぶのか

このプロジェクトは国家の言語政策を作るものではないが、「国」という視点も必要である。/今の英語教育が、個別の言語と文化が切り離されたかたちでの「国際英語」であるならば、言語と文化を一体化してとらえた外国語教育が必要であり、中国語教育はその実践が可能である。

中国語を学ぶ意味について、次の 2 点に集約した。

(1)「近しい」国や人々との関係づくり

日本と中国はお互いに「近しい」関係にある。日中間の人的交流がますます盛んになるであろうし、日本に暮らす中国語を母語とする人たちとの交流の機会も増えている。これから、東アジアという地域で、あるいは自分が暮らしている地域で、中国（人）と日本（人）が協力する場面も多くなると考えられる。それにもかかわらず、日中関係は近年でも最悪と言われている状況で

ある。この状況を打開するためには、日本（人）と中国（人）の互いの関係を捉えなおし、対等な関係を築くための土台作りが必要である。

「近しい」国や人びととの関係づくりは、以下の過程をたどることになると考える。お互いの無知・無関心・思い込み→発信・受信→対話（関係づくり）→相互理解→学びあい→共創（発信・受信以降は、段階ごとに進むのではなく、スパイラルに進む）。どの過程においてもことばの学習が果たす役割が大きい。「心を通わせる」ためにも日本の若い人たちは中国語を学ぶべきである。また、「心を通わせる」ための言語学習である以上、中国の若い人たちにも日本語を学んでほしい。

(2)複眼的・立体的な視点で自己を見つめなおす

外国語の学習は、母語である日本語との比較を通して、日本語や日本人、ひいては自分を見直す機会を提供してくれる。これまで英語との比較でそれが行われてきたと考えるが、もう一つの言語を学習することは、立体的、複眼的に物を見られるようになる。また、その際、第二の言語として、言語的、文化的、歴史的なつながりが深い外国語を選択することは、母語への感覚を研ぎ澄ますとともに、自国や自己の地理的、文化的、歴史的存在を見直すことになる。

### 4-3-2. なぜ高校時代に韓国朝鮮語を学ぶのか

時代の違い（10年前は開設するだけで意義があった。教育目標を定めなくてもよかった）/阪南高校99年からALTの派遣受け入れ。異文化理解→コミュニケーション重視→韓国訪問とホームステイという具体的な目標の設置/文字と発音、基本会話（言語能力）と歌など（文化コンテンツ）のバランスを考慮する/年間の学習指導目標の（例）コミュニケーション能力を身につける→同世代の韓国人とのコミュニケーション（生活言語の学習）/クラスのなかの異文化発見

## 4-4. 第2回推進委員会（平成18年3月10日-12日）

平成17年度事業の仕上げとして、當作靖彦教授（カリフォルニア大学サンディエゴ校）を講師に招き、推進委員全員が出席して、米国のナショナル・スタンダーズを参考に、日本の高等学校の中国語と韓国朝鮮語の学習のめやすをつくるための基本枠組みを確認した。出席者は、イム・ヒグジャ、植村麻紀子、小栗章、胡興智、鈴木啓修、千場由美子、チュ・ヒョンスク、長渡陽一、中野佳代子、野間秀樹、長谷川由起子、藤井達也、古川裕、増島香代、水口景子、森茂岳雄、山下誠、山田眞一、油谷幸利。

「アメリカにおける外国語学習標準作成の背景」「スタンダーズ・ムーブメント:マスタープランからレッスンプランへ（pp. 28-41参照）」「ACTFLプロフィシェンシー・ガイドライン」と題し、當作靖彦講師から説明が行われ、外国語教育の学習のめやすを作るための参照例として、米国のナショナル・スタンダーズづくりの背景とプロセスを学んだ。また、中野委員長による高等学校の中国語・韓国朝鮮語教育の学習のめやすづくりに関する報告の後、質疑応答が行われ自由討議が行われた。

（文責：小栗章）

# 5. 高等学校の中国語と韓国朝鮮語の「学習のめやす」骨子案

本めやすは、日本の高等学校における中国語及び韓国朝鮮語を学ぶ意味を喚起し、その教育理念を掲げた上で、学習指導要領にある高等学校の外国語としての共通目標に準じながら、その目標を達成するための具体的な学習内容と方法及びそれらを土台として作成する学習到達指標と評価活動を提示するものである。

限られた単位数でも、学習者が実践的なコミュニケーション及び広い視野にたった文化理解ができるようになるために、コミュニケーションと文化の二つの領域に関する具体的学習内容を統合した学習到達指標を、高校生にとって関心のあるテーマ別、レベル別に提示することをめざしている。

この学習到達指標は、学習者が最終的に何を理解し、何ができるようになることをめざすかを明確に提示するもので、言語の構成要素である文脈、表現例、構文、語彙などはその目標を達成するために必要なものとして例示される。言語システム（音韻、文法、語彙など）を教えることが目標であった従来の外国語の授業とは立場を異にしている。

また、標準的単位数（2,4,6 単位）や学校環境、学習者や教師のニーズなどの各言語教育現場の実情を踏まえ、いくつかの学校モデルを想定し、学習到達指標に基づいて実際の年間授業計画や授業案例を複数作成し見本として提案する予定である。本「めやす」が現場の教師にとってすぐに役立つ教師ガイドとなり、授業の質的向上に寄与することができたら本望である。

本めやすが高等学校の教師のために開催される教師研修のプログラムや、今後開発されていく教材の編集にあたって参考とされることも期待される。

## 5-1. 「学習のめやす」作成のプロセス

以下の骨子案は、現時点での「学習のめやす」のドラフトであり概要であるにすぎない。平成 18 年度を通じ、プロジェクトメンバーによる研究をとおして構成と内容の検討を進めながら、全国の中国語教育、韓国朝鮮語教育関係者へのモニター調査や各種研究会、学会等からのフィードバックも得て、内容を深めていきたいと思っている。

ただ、時代をリードする内容をめざすだけに、「学習のめやす」を多くの教師にとっての拠り所とするには、教師対象のワークショップや研修会での実際の運用が必要であることは明白である。現在、（国際文化フォーラムや関連の学会等が）関係機関とともに開催している各種の教師研修会の場を通じて、平成 19 年度以降、地道にその普及を図っていきたいと思う。その過程で内容がより進化していくことを期待したい。

## 5-2. 生涯学習としての隣語教育

両言語教育とも現状では、言語能力の到達指標からみれば高いレベルを望むことはできないが、教育的意義の深い授業は可能である。高校生には、未知の言語を学ぶ楽しさを、日本語に近い言語を学ぶことをとおして実感してもらい、生涯にわたって中国語、韓国朝鮮語を学習してもらえるよ

うに、学習者志向の授業が行われることをめざしたい。そして、中国語や韓国朝鮮語話者とのリアルな対話が想定されている意味のある授業が創造されれば、「つながりの実現」という高邁な理念が手の届くところに近づくかもしれないと思う。

### 5-3. 高等学校の中国語と韓国朝鮮語の「学習のめやす」骨子案

「学習のめやす」の骨子案が以下のとおり、まとめられた。第 2 回推進委員会において、中野推進委員長より原案が提示され、それをめぐって意見交換が行われた。さらにその後に行なわれた、両部会のチーフと推進委員長の協議の内容も加味し作成したのが、次に示す骨子案である。今後、この骨子案をたたき台として、両部会においてさらなる検討を進めていく予定である。

---

仮題：『隣語への道　隣語からの道』～高等学校中国語・韓国朝鮮語の学習のめやす～
発行：　平成 19 年 3 月末（予定）
判形/頁数/部数：　A 4、150 頁、中国語 800 部/韓国朝鮮語 500 部（予定）

---

**内容構成（案）**：　□：中国語・韓国朝鮮語共通で作成するもの　■：各言語で作成するもの

### Ⅰ　前言：高等学校における中国語・韓国朝鮮語教育の意味　□

#### 1. 英語以外の外国語を学ぶ意味

(1)　英語とはちがう外国語を学習するおもしろさを体験する。
(2)　英語との比較ではみえない新たな視点・視野を獲得する。
(3)　アルファベットとはちがう文字を知り、発見の喜びを体験する。
(4)　言語と文化を一体的に学習する。

#### 2.「隣語」を学ぶ意味

「隣語」とは、密接な関係にある隣人・隣国のことば

(1)　地理的・歴史的・文化的に密接で、現代の社会の形成に相互に大きな影響を及ぼした国・地域の言葉を学ぶ。
(2)　文法・語彙・音韻において、日本語と共通点が多い言葉を学ぶ。
(3)　現在、相互に人的・物的往来の多い国・地域の言葉を学ぶ。
(4)　日本に暮らす中国・韓国朝鮮にルーツをもつ人々の言葉を学ぶ。

#### 3. 東アジア地域の相互理解への礎としての意味

(1)　東アジア地域の中等教育における相互の言語教育の導入は、東アジア地域に生きる人々の相互理解に寄与する。

(2) 若い頃から互いの言語や文化を学ぶことをとおして、相手に関心をもって理解しよ うとし、コミュニケーションをしようとする態度が形成される。

(3) 相互に言語教育を導入することをとおして、相互に言語を教える教師間、学ぶ生徒間の交流が広がり深まる。

*1 本プロジェクトが対象とする高等学校教育での言語
中国語：中国語の「普通話」（プートンホア）。北京語の音を標準音とし、北方語の語彙を基礎として、近代以降の会話体で書かれた代表的文学作品に見られる文法を標準とする標準語。
韓国朝鮮語：ソウルで使われている標準語。現在日本の学校で「韓国語」「朝鮮語」「ハングル」等の名称で呼ばれていることば。

## II 教育理念 □

### 他の発見 自己の発見 つながりの実現

#### 1. 他の発見

(1) 他言語の発見
(2) 他文化の気づき
(3) 他の認識

#### 2. 自己の発見

(1) 他言語との対照による自言語の再発見
(2) 他文化との比較による自文化の再発見
(3) 自己の再認識

#### 3. つながりの実現

(1) 対話による共感
(2) 他に対する寛容
(3) 共生と共創の社会の構築

## III 教科目標 □

学習指導要領第2章/普通教育に関する各教科/第8節外国語/第1款目標に準じる。「外国語を通じて，言語や文化に対する理解を深め，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り，情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」

## IV 教科内容 □

教科の内容は二つの学習領域（1.コミュニケーション、2.文化）から成る。

### 1. コミュニケーション

学習対象言語で以下の言語活動を行う。

(1) 聞く

- 様々な話題について、対象言語で話された内容を理解し、解釈する。
- 対話のなかで、対象言語を聞いて、他の人と情報のやりとりをしたり、感情を表したり、意見を交換したりする。

(2) 話す

- 様々な話題について、自分の考えや意見及び情報などを、口頭で発表する。
- 対話のなかで、対象言語を話して、他の人と情報のやりとりをしたり、感情を表したり、意見を交換したりする。

(3) 読む

- 様々な話題について、対象言語で書かれたものを理解し、解釈する。
- 対象言語で書かれたもののやりとりのなかで、対象言語を読んで、他の人と情報のやりとりをしたり、感情を表したり、意見を交換したりする。

(4) 書く

- 様々な話題について、自分の考え、意見及び情報などを、書いて発表する。
- 対象言語で書かれたもののやりとりのなかで、対象言語を書いて、他の人と情報のやりとりをしたり、感情を表したり、意見を交換したりする。

### 2. 文化

対象文化および自文化を中心とする、文化についての理解を深め視野をひろげる。

(1) 対象文化に対して関心をもって観察し事物や行動等の見える文化に気づく。

(2) 対象文化と自文化を比較しながら、相違性、共通性、関係性を発見する。

(3) 対象文化と自文化を比較してわかった相違性、共通性、関係性の背景にある要因を考察し、グローバルな視点から文化の多様性・可変性に気づく。

(4) 他文化に対する固定観念や先入観を修正し寛容になろうとする。

(5) 多様な文化間の調整を図ろうとする。

* 文化の定義：本めやすにおける文化とは、広義および狭義の文化を含むものであり、国内外の対象言語話者の文化を含むものである。

## IV 教科内容の取り扱い □

### 1. 他教科との連携

教科の内容を豊かなものにするために、外国語を国語、社会、総合的学習(国際理解教育)などの他教科と連携させ、他教科の内容を積極的に導入する。

### 2. 教室の内外の連携

教科の内容を豊かなものにするために、教室内の活動にとどまらず、教室外の外部機関、情報、地域、対象言語話者などと積極的に連携して活動を行う。

## Ⅴ 学習目標 □

### 1. 関心･意欲･態度目標

(1) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする。
(2) 自言語･自文化以外の言語や文化に対して関心をもち、寛容であろうとする。
(3) 主体的に学ぼうとする。

### 2. 技能目標

(1) 情報や相手の意向などを理解し、自己の考えなどを表現して交渉する力を身につける。
(2) 多文化間で調整する力を身につける。
(3) 抽象的思考、論理的思考、批判的思考を身につける。
(4) 情報テクノロジーを操作する力を身につける。

### 3. 知識･理解目標

(1) 対象言語のシステム（音声･文法･語彙など）やその運用についての知識理解を深める。
(2) 対象言語と日本語を比較して、その相違性や共通性、関係性についての知識理解を深める。
(3) 対象文化についての知識理解を深める。
(4) 対象文化と自文化を比較して、その相違性や共通性、関係性についての知識理解を深める。

## Ⅵ 学習内容と学習到達指標 ■

学習目標を達成するための具体的な学習内容と学習到達指標を設定する。

【平成 18 年度の事業として具体的な指標を作成する】

### 1. テーマ別･レベル別到達指標

(1) テーマは、自分･家族･友だち、1 日の生活、食、住、衣･ファッション、学校･教育、買い物･アルバイト、交通、余暇、身体･健康、交際、冠婚葬祭、年中行事、社会環境、自然環境、中国語と中国、韓国朝鮮語と朝鮮半島などのなかからテーマを取り上げることを検討する。
(2) レベルは、現状での単位数等を考慮し、3～4 段階を想定することを検討する。

### 2. 到達指標の構成

(1) 各テーマ･レベルごとに、達成目標、評価活動、言語の構成要素（文脈、表現例、文型、語彙など）を提示することを検討する。

(2) 言語の構成要素を作成するにあたって、各テーマにふさわしい文化要素･言語の機能･言語の使用場面を考慮して文脈をつくり、その文脈に沿った表現例･文型･語彙を例として提示することを検討する。

## Ⅶ 学習･教育方法の工夫 ■(□)

具体的な授業を行うに際しては、以下の点に留意する。

**1. 学習への意欲や動機を高めるための工夫**

**2. 効果的な教室活動を導入**

例:ロールプレイ、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーション、
スピーチ、劇、スキット、インタビュー他

**3. 対象言語の積極的使用**

**4. 教室内外の対象言語話者の参加や交流などの実施**

## Ⅷ 事例集 ■

【平成 18 年度の事業として作成する】
現在の実施状況を考慮し、複数の事例を作成する。
事例は、単位数、学習者のニーズ、学習者の学力、教師のニーズ、学習環境、学習リソース(使用している教科書など)を考慮して、いくつかの具体的な学校/教室を想定して作成する。

**1. 年間指導計画例集**

**2. 授業案例集**

(1) 1 の各指導計画例を構成する複数の授業案を作成する。
(2) 単独の授業案例は基本的には作成しないが、汎用性の高い授業アイディア集(教室活動ネタ集、初めての授業等)を作成するかどうか検討する。
(3) 教案書式を作成し、共通の枠組で教案を作成する。授業のタイトル、学習者レベル、ねらい、授業の流れ、使用教材、その他用意するもの、苦労した点、等々を記載。学習領域、学習領域の発展、学習目標が達成されているか確認できるような欄を設けるかどうか検討する。

**3. 評価例集**

1･2 の各指導計画/授業案例の評価(テスト例等)を作成する。

(文責:中野佳代子、藤井達也、山下誠)

# 6.「学習のめやす」作成の先行研究

日本の高等学校における中国語教育、韓国朝鮮語教育のための「学習のめやす」を作成するにあたって、まず文部科学省の定める高等学校学習指導要領第 2 章第 8 節「外国語」で示されている内容を基本にしたことは言うまでもない。その際、現在の高等学校指導要領のみならず、その時代的変遷を概観し中学校指導要領も参考にした。

指導要領「外国語」の教育目標と内容を土台としながらも、中国語、韓国朝鮮語そのものの特性、日本語・日本との関係性、教育環境の違い等を考慮し、中国語教育、韓国朝鮮語教育の特性を活かしたものにすることで外国語教育全体を豊かにすることをめざすことにした。

また、両言語教育とも、英語と異なり、教材、参考書、資料、研修の機会等々が不足していることと、本めやす以外にこれを補強するものがないところから、「めやす」自体に、大局的な理念、目標、内容にとどまらずに、具体的学習内容、方法、到達指標、評価、授業事例まで包含する必要性があることも確認された。そのために、海外各国の先行事例も参考にしながら、日本の教育事情に合わせたものを作ることにした。

### 6-1.「学習のめやす」の基本原理の共有化のための先行例の導入

本プロジェクトは日本の中国語教育、韓国朝鮮語教育の中心的かつ指導的立場にある高等学校、大学の教員 15 名が初めて一同に会するところから始動した（プロジェクト参加者名簿参照）。高大連携のプロジェクトであること、中国語・韓国朝鮮語教育関係者連携のプロジェクトであることは大変意義深いものであるが、反面、異なる教育現場をもち、異なる経歴と考え方を有するメンバーが協働していくための地盤づくりから始める必要があった。

推進委員会のメンバー全員に、改めて 21 世紀の時代状況に生きていく高校生のための外国語学習のあり方を議論していただくために、先ずある一定の情報を共有してもらい、議論をするための土台として、世界各国で提唱されている新しい外国語教育の考え方を参考にして、その長所を取り入れながら、日本の高校現場に合った「めやす」を作成することを提案した。

国際文化フォーラムは、過去10年以上にわたって取り組んできた、海外の小中高校生向けの日本語教育の支援事業をとおして、20 世紀末に各国（アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダ、韓国、中国、ニュージーランドなど）で相次いで発表された外国語教育政策や外国語教育のためのガイドライン、フレームワーク、スタンダーズ、教育課程等々に接してきていた。

そこで、それらの先行例のなかで、本プロジェクトが採用したい言語習得・言語教育に対する基本的考え方（アプローチ）であるコミュニカティブ・アプローチ（文法積み上げ方式ではない外国語教育）に立脚し、コミュニケーション能力の育成と文化理解を外国語教育の主要な目標においているものをプロジェクトメンバーに紹介した。

### 6-1-1. 先行研究 1：米国ナショナルスタンダーズ

米国カリフォルニア大学サンディエゴ校當作靖彦教授には、米国 National Standards in Foreign Language Education Project “Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century”について説明してもらった。ナショナルスタンダーズの「日本語スタンダーズ」の作成委員会の委員長だった経験を踏まえて、外国語教育についての哲学、理念、ミッション、目標の設定から始めて、具体的な教案づくりにいたるまでの基準作成の過程について解説してもらった。

教えたい言語材料が先にあるのではなく、何を生徒たちに理解してもらい、何ができるようになってほしいか、そこが起点となってスタンダーズの目標が作られ、その目標達成のために言語材料があるという考え方を説明してもらった。従来の文法積み上げ方式からのパラダイムの転換がなぜ必要なのか、メンバー間で共有するのに大いに役立つ内容だった。[pp. 28-41 参照]

### 6-1-2. 先行研究 2：外国語教育の基本的考え方

上智大学吉田研作教授には、日本の英語教育を背景として、外国語教育の基本的な考え方を整理してもらい、特に外国語教育の基準づくりの目的と外国語教育の基本的考え方（アプローチ）について取り上げ、外国語教育の目標と内容と方法は一体化して一つのアプローチを形成していることについて解説してもらった。

その上で、コミュニケーション能力を養成することを目標とするならば、従来の文法積み上げ式のアプローチでは達成できないことが指摘され、コミュニカティブ・アプローチの有効性について説明があった。また教師が外国語教育のアプローチについて理解を深め、高い意識をもって実践すれば、教育効果も確実に上がることがデータを交えて実証された。本研究の基本的な立場を共有するためのセミナーとなったと思う。[pp. 42-46 参照]

### 6-1-3. その他の先行研究例の紹介

その他、学習到達指標の参考資料として注目したのは、言語運用能力の指標として ACTFL プロフェッシェンシーガイドラインと、EU 共同体の”Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”、テーマ別に言語活動と文化理解を統合させた達成目標指標として米国ウィスコンシン州教育庁の“A Teacher’s Guide: Japanese for Communication”などである。

（文責：中野佳代子）

# 6-1-1. スタンダーズ・ムーブメント：マスタープランからレッスンプランへ

當作靖彦
カリフォルニア大学サン・ディエゴ校

概要

1. スタンダーズ・ムーブメントの背景
2. 標準の内容、特徴
3. 標準設定の意義
4. 学習標準の具体化
5. 教師の役割と教師トレーニング

## 1. スタンダーズ・ムーブメントの背景

・ 教育・学習の達成目標（スタンダーズ）を明確に設定し、それを達成するように教育・学習を行う。
- 高い学習目標を設定した方が、学習者の学習が進み、能力も上がる。
- 学習者は高い学習目標を達成するために、より努力する。
- 教師は高い教育目標を達成するために、より効率的、効果的な教育を行おうとする。
- 学習者 － 教師 － 教師養成者の全てのレベルで標準を設定し、それを達成しようということにより、教育全体の質を向上させる

・ ゴール2000プロジェクト
- アメリカにおけるK－12レベルの教育の質を向上しようというブッシュ大統領の提唱によるもの
- 1983 年の A Nation at Risk と 1989 年の全国知事による教育サミットの決定により始まったプロジェクト(www.ed.gov/G2K/index.html)
- National Education Goals (2000年までに)
  ・全ての子供が学齢期までに学習可能
  ・高校卒業率を少なくとも90％にあげる
  ・4年、8年、12年の終わりまでに英語、数学、科学、外国語、政府・社会、経済、歴史、アート、地理ではっきりとした能力を得る。
  ・数学と科学でアメリカの生徒が世界一となる。
  ・全てのアメリカ人成人が文字を読める。
  ・教師は教育スキルをあげる機会を得る、等々

・ 1993 年、外国語が7番目、最後の教科として National Standards を作るための助成金を教育省から受けた。
- 11 人のタスクフォースメンバーが集まって、1996 年に発表される。外国語一般の標準とはいえ、非常に印欧語中心。
  1997 年から約1年半に渡り、8つの外国語教師団体が各個言語別の National Standards を9つの言語に関して作り始める。1998 年に完成。レビューの結果、1999 年に出版

- 日本語の場合には12人のタスクフォースメンバー。全国各地のK−16 の日本語の先生が集まって作る。

## 2. 標準の内容、特徴

外国語標準は次の5つの部分から成る。

- Statement of Philosophy (基本原理)
- Introduction (序言)
- 5 Goal Areas and 11 Standards (ゴール領域と標準)
- Sample Progress Indicators (学習指標サンプル)
- Sample Learning Scenarios (学習シナリオサンプル)

### ・ Statement of Philosophy (基本原理)

アメリカの生徒全員が英語の他にもう一カ国語、現代語か古典語を使えるようになることは他文化社会のアメリカでのコミュニケーション、世界とのコミュニケーションにとって重要である。英語以外の言語を母語とする生徒はその言語の能力をさらに伸ばすような機会を使ってやらなければならない。

この背後には次の仮定:

1. 複数の言語、文化の能力はいろいろな意味で重要
2. 全員の生徒が言語、文化を成功裡に学習できるから、そのための機会を与えてやる
3. 言語と文化の学習はコア・カリキュラムの一部であるべきである。

### ・ Introduction (序言)

アメリカにおける外国語教育の現状分析と将来
標準の構成原理

### ・ 5 Goal Areas and 11 Standards (ゴール領域と標準)

外国語教育で扱われるべき5つのゴール領域と11の標準

**Communication (言語伝達・意志疎通:3 つの標準)**
**Cultures (文化:2つの標準)**
**Connections (連携:2つの標準)**
**Comparisons (比較対照:2つの標準)**
**Communities (地域・グローバル社会:2つの標準)**

#### 1. コミュニケーション (言語伝達・意志疎通)

英語以外の言語 (日本語) でコミュニケーションを行う
**Standard 1.1** 会話をし、情報を提供したり、獲得したり、感情、感動を表現したり、考えを交換したりする。(対人的コミュニケーション:Interpersonal Communication)
**Standard 1.2** 様々なトピックの書き言葉、話し言葉を理解し、解釈する
(解釈的コミュニケーション:Interpretive Communication)

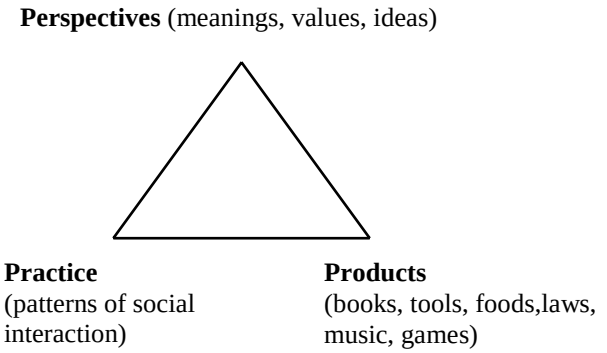
Standard 1.3 様々なトピックに関して聞き手、読み手に情報、概念、考えを示す。(提示的コミュニケーション：Presentational Communication)

(4スキルにとってかわって) 最近のコミュニケーション論の3つのコミュニケーション・モードを標準に使っている

## 2. カルチャー (文化)

他の文化 (日本文化) の知識を獲得し、理解する。
Standard 2.1 学習対象となる文化の行動・実行様式とパースペクティブの関係の理解を示す。
Standard 2.2 学習対象となる文化の所産とパースペクティブの関係の理解を示す。

文化を3つの P(practice, product, perspective)によって理解しようとしている。
従来の large C, small C Culture 中心の教え方と異なるアプローチ




パースペクティブを自分で理解できるようになることが目標

## 3. コネクション (連携)

外国語 (日本語) 以外の教科と関係させて、情報を獲得する。
Standard 3.1 外国語学習を通して他の教科の知識を確固たるものにするとともに発展させる。
Standard 3.2 外国語とその文化の学習によってのみ得られる情報を獲得し、またそれによって得られる独特の観点を認識する。

Content-based (-oriented, -related) language instruction の推奨
生教材の使用を促進

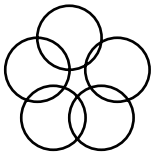
## 4. コンパリソン (比較対照)

言語と文化の性質に関する洞察を深める。
Standard 4.1 学習対象の言語 (日本語) と母国語の比較を通して言語の性質についての理解を示す。

Standard 4.2 学習対象の言語（日本語）と自己の文化の比較を通して文化の概念の理解を示す。

自分で比較対照ができる能力を身に付けることが目標

**5．コミュニティー（地域・グローバル社会）**
国内外の多言語コミュニティーに参加する。
Standard 5.1 学校内外で学習対象の言語（日本語）を使う。
Standard 5.2 言語を個人的な楽しみや自己研鑽のために使い、人生を通して言語を学んだり、使用する。



この5つのゴールを別個に達成するのでは、組み合わせてカリキュラムを編成し、調和のある外国語教育することが大切

- **Sample Progress Indicators（学習指標サンプル）**
  学習対象の言語（日本語）を幼稚園から学習し始めたとして、4年生、8年生、12年生（日本語の場合には16年生（大学4年終了時）も含む）にどのようなことができるかを示したサンプル

  コンテント・スタンダードであり、パーフォマンス・スタンダードではない。
  サンプルであり、網羅的ではないことに注意。

日本語の例：
Standard 1.1
学習指標サンプル、4年生

- 年齢に相応した教室、文化活動（起立、礼、見て、聞いて、座ってください、などのクラス開始の日常行動、じゃんけんぽん、折り紙作り）に参加するための簡単な指示を与えたり、指示に従ったりする。
- 日常行動、家族、学校行事、お祝いなどのトピックに関して直接、あるいは簡単な手紙、電子メール、オーディオテープやビデオテープを通して質問（いつ、どこ、誰、何時、何人）をしたり、質問に答えたりする。
- 日常環境におけるいろいろなもの、トピック、人、行事に関して個人の好き嫌いを他人と意見交換する（日本語が好き、野菜がきらい）
- 日本文化に登場する人々、目に見えるものの記述をお互いに交換する。（相撲力士、着物、ゲームソフト、伝統的、現代的な食べ物）
- 挨拶、別れの挨拶、よく使われる教室内の表現を文化的に適当な方法で使ったり、それらに反応する（お辞儀をしながら「おはようございます」と言う、手を振りながら「さよなら」と言う）

・ 名前、誕生日、住所、学年、国籍などの情報を与え、自己紹介する。
・ 説明を求めたりわからないこと（何ですか、わからない、えっ？）を表現する。

学習指標サンプル、8年生
・ 年齢に相応した教室、文化活動（運動会、学芸会）に参加するために必要な指示に従ったり、指示を与えたりする。説明を求める質問をしたり、その質問に答える。
・ 個人的な出来事、忘れられない経験（外国語キャンプ、日本料理のレストランで食べる）学校の教科に関する情報を同年代の者、あるいは日本語コミュニティーの成員と交換する。
・ 行事、経験、他の学校教科に関して集めた情報についての考え、好みを比較対照したり、表現したりする（天ぷらの方がおいしかった、...と思う）。
・ 会話、あるいは書き言葉を通して品物、サービス、情報を得る（それをお願いします、見せてください）。
・学校、コミュニティーに関係した行事について話し合い、提案し、計画するため、クラス全体であるいは小さなグループで仕事をする（学校のカーニバルで日本の売店を開く計画を立てる、養護院で日本の歌を歌う）。
・ 自分の意図する意味を適切に伝えることが出来ないときにコミュニケーション・ストラテジー（言い換え、身振り手振り）を使う。

学習指標サンプル、12年生
・ 日本語コミュニティーに興味があるトピック（長野オリンピック、プリクラ、漫画）、他の教科で学習しているトピックに関しての情報を会話、あるいは書き言葉を通して交換する。
・ グループ活動によって学校、コミュニティーに関係した争点、問題（学校の服装の規則、リサイクル）の解決方法を考え、提案する。
・ 書き言葉、オーディオ、オーディオビジュアルの形で示された簡単な日本語の資料、あるいは日本語に訳された資料に対する理解と個人的な反応を他人と共有する。
・ 興味あるトピック（塾、アルバイト、日本の人気スター歌手）に関していろいろな情報源（サーベイ、インタビュー、インターネット、表、ビデオ、書かれたもの）を通して情報を集めたり、獲得したりする。
・ 自分たちが集めた情報に関しての考えを同年代のもの、日本語コミュニティーの成員と適切な方法で交換する（...と思う！...と思いますけど）

学習指標サンプル、16年生
・ 会話、あるいは書き言葉によって日本社会に重要である出来事、問題、あるいは他の教科で学習している出来事、問題を討論する。
・ グループ活動により自己の文化グループ、日本文化グループの成員に関心のある争点、問題（移民労働、環境問題）の解決方法を考え、提案する。
・ 同年代のもの、日本語の話者と解説記事、文学テキストに対する理解、個人的な感想を交換する。

- 現代的、あるいは歴史的な問題（いじめ、雇用機会均等法、明治維新）に関したﾄﾋﾟｯｸについて同年代のもの、日本語の話者と自分の考え、個人的な展望を交換したり、支持したり、話し合ったりする。
- 会話で様々なﾄﾋﾟｯｸを導入したり、継続したりする適切さ、ﾀｲﾐﾝｸﾞ（ビジネスの交渉でいつ細かい点を持ち出すか、結婚式で話さない方がよいﾄﾋﾟｯｸ）についての理解を示す。

- Sample Learning Scenarios (学習ｼﾅﾘｵｻﾝﾌﾟﾙ)
  学習標準を反映したｸﾗｽ活動のｽﾅｯﾌﾟｼｮｯﾄ

## 日本人のｹﾞｽﾄをもてなす

目標とするスタンダーズ
1.1 対人的ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ
1.2 解釈的ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ
1.3 提示的ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ
2.1 文化行動
2.2 文化産物
5.1 学校とｺﾐｭﾆﾃｨｰ
5.2 生涯学習
ｻｳｽ高校の学生が自分の学校を訪問することになっている日本人のｹﾞｽﾄをどのようにもてなすかの計画をたてることにした。学生はｹﾞｽﾄの紹介文や今回の訪問に関する質問を含んだﾌｧｯｸｽのﾒｯｾｰｼﾞを読む。その質問を話し合い、適切な返事を書く。ｹﾞｽﾄに対する返事の中でｹﾞｽﾄを歓迎し、質問に答え、訪問に際しての行事を計画するためどのようなことに興味があるか、どのような食べ物が好きかを尋ねる。ｹﾞｽﾄの返事を受け取った後、学生は日本の習慣、文化についての自分たちの知識を使い、ｹﾞｽﾄに歓待の気持ちを表すための計画を立てる。例えば、ｹﾞｽﾄに寄せ書きをあげるとか学校の特別な記念品をあげる。また、どのような食べ物を供するかを考える。学生の中には自分たちがｸﾗｽで習ったことのある日本料理を作ったり、日本人がﾋﾟｸﾆｯｸ、ﾊﾞｰﾍﾞｷｭｰやﾃﾞｨﾅｰ･ﾊﾟｰﾃｨｰに好みそうなｱﾒﾘｶ料理を探したりするものもいる。ｹﾞｽﾄが到着したら、日本語で簡単な説明を行う。この説明の際には視覚教具を使い、学校に関する一般的な情報とｹﾞｽﾄのために計画された行事の詳細を説明する。この説明の後、ｹﾞｽﾄの実際のもてなしに入る。

感想･意見
1.1　小さいｸﾞﾙｰﾌﾟで計画を立て、ﾌｧｯｸｽにどのように答えるかを話し合う。日本人のｹﾞｽﾄと交流する。
1.2　日本語で書かれたﾌｧｯｸｽを読み、解釈する。
1.3　日本語でｹﾞｽﾄに説明を行う。
2.1　日本のｹﾞｽﾄを迎える際の文化行動、例えば、寄せ書きを書くとか、を考える。
2.2　日本の食べ物や色紙など日本の文化産物について学習する。
5.1　学校の外からの日本人と交流する。

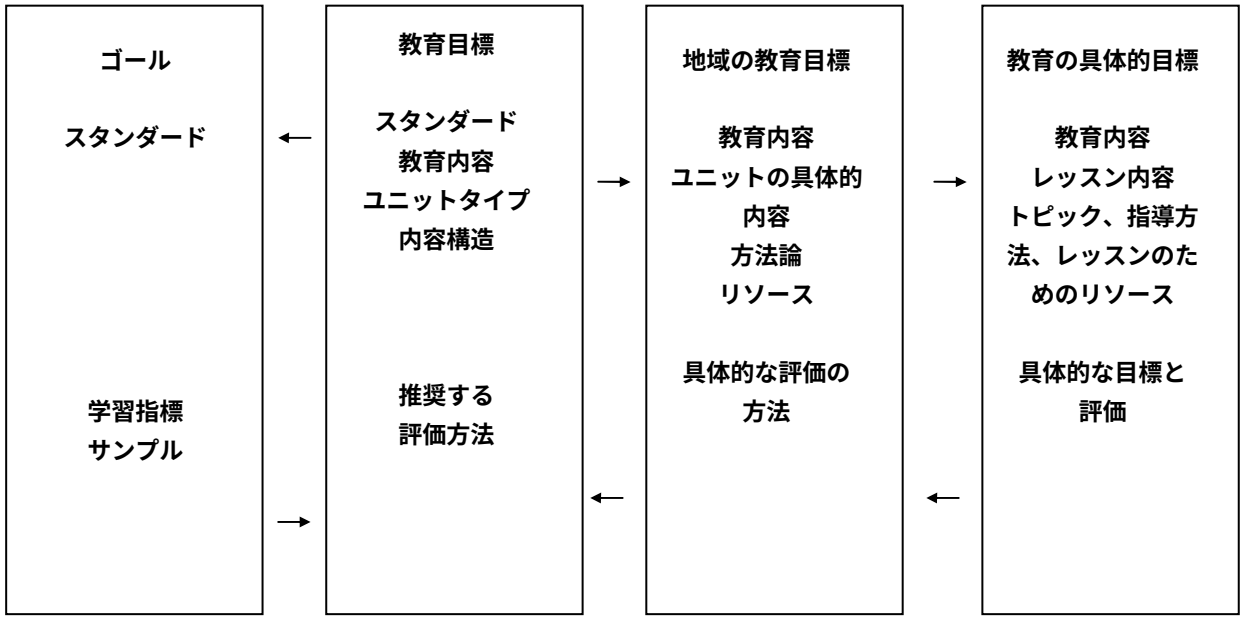
5.2　ゲストのために日本料理を作る。
　　手紙の書き方、ファックスの書き方の日米の違いを習うと 4.1 も入る。

## 3. 標準設定の意義

- 教育の標準化ではない。(非常に柔軟的)
- 変化する学習者、学習条件、学習ニーズを反映
- 学習の目標を設定 (異なるレベルのアーティキュレションを考慮)
- 外国語教育のビジョンを示したもの
- 外国語教育界のコンセンサスを示したもの
- 外国語教師のミッション (使命) を明らかにしたもの
- 外国語教師に自分の教育方法の見直しを提言したもの (外国語教師トレーニングの指針ともなる)
- 外国語教育の変化を促し、今後の外国語教育におけるカリキュラム、評価、教育アプローチに関する意志決定のガイドとなるもの
- これまで出てきたコミュニケーション能力(communicative competence)、プロフィシェンシー・ガイドライン、代替的評価(alternative assessment)、脳と言語学習の研究、第二外国語習得理論研究の集大成
- 21世紀の理想的な外国語教育・学習のマスタープラン

## 4. 学習標準の具体化

### 4. 1. マスタープランからレッスンプランへ




- 標準の考えをもとに、個々の地域、学校、教師がカリキュラム、レッスンの詳細を決定する。
- カリキュラムをコントロールするのは教師 (クラス、学生のニーズ)。

- 標準に示された考えをクラスで実行するには多くの努力と長い時間が必要。→ 結果も大切だが、プロセスの方がより重要。

## 4．2．標準に従ったカリキュラムに必要な要素

・ パーフォマンス・スタンダーズ（何がどれくらいできるか、わかるか）
クラス・レッスンの達成目標と評価の目標を設定

・ 評価法
学生のパーフォマンスを調べ、目標をどれくらい達成したかを示す（パーフォマンス・アセスメント）
学生にフィードバックを与える

・ コンテント
教材、シチュエーション（生教材、学生に必要な状況を選ぶ）
テーマによるユニット構成（Thematic Unit）

・ 使用言語スキル
3つのコミュニケーション・モード（日本語の場合には4つのスキルがまだ便利かも）

・ 言語要素
語彙、文法、機能、コンテクスト、等

## 4．3．実際のレッスンプラン

・ 5つのゴールを調和よく、有機的に達成していく（5つのゴールを外国語教育に必要な栄養素と考える＝一つが欠けてもいけないし、一つに偏ってもいけない。必要な栄養素、栄養量、摂取法は個人によって異なる）

・ プレコミュニカティブからコミュニカティブにアクティビティーを編成

・ これまでよりもリッチなカリキュラムの要素
  - 言語システム
    - 語彙
    - 文法構造
    - 音声システム
    - 文字
    - スピーチレジスター、社会言語学的要素
    - 非言語的要素（ジェスチャー、等）
  - 文化
  - コミュニケーション・ストラテジー
  - 学習ストラテジー
  - クリティカルな思考スキル
  - 他教科の内容
  - テクノロジー

## レッスン・ユニットの例

### トピック：環境

| | | |
|---|---|---|
| 語彙 | 地理、地形<br>天候、気候<br>動物<br>植物、農作物<br>環境保護（リサイクル） | |
| 文法項目 | ～（に）なる、禁止（ゴミをすてるな）、～するようにする | |
| 学習タスク | コミュニケーション | 自分の周りの環境を話し合う |
| | カルチャー | 自然環境と文化の関係についてインターネットで調べる |
| | コネクション | 日本のある県を選び、その県の地理、環境について調べる |
| | コンパリソン | 日本と自分の国の環境保護の状況について比べる |
| | コミュニティー | 日本の民間環境保護グループにコンタクトする |
| コミュニケーションモード | 対人的 | 自分の周りの環境を話し合う<br>日本人と電子メールで意見交換を行う |
| | 解釈的 | 日本のある県の地理、環境について、本などを読む |
| | 提示的 | 調査結果を口頭で発表する<br>レポートを書く |
| テクノロジー | 電子メール、WWW | |
| 学習ストラテジー | インターネット上の記事を読む際にスキャニングの能力を身につける；わからない漢字があってもコンテクストから意味を理解する | |
| コミュニケーションストラテジー | 自分の持っている語彙、文法能力で相手にできるだけ意志を伝える | |
| クリティカルな思考スキル | 自然環境と文化の関係について仮説をたてる<br>以前に得た知識を使って、新しい情報を理解する | |

・　評価の新しい動き(代替的評価法)

評価のパラダイム・シフト
「成績をつける、振り分ける」から「学習を助ける、能力を引き出す」ための評価へ

| | 伝統的評価法 | 代替的評価法 |
|---|---|---|
| 特徴 | ■得点による評価<br>■正解数、誤答数により評点決定<br>■点数決定が楽<br>■受動的（知識を評価）<br>■他の学習者との比較が簡単<br>統計学的に信頼性が高い | ■学習の成果とともにプロセスも重視<br>■学習内容の応用、統合も評価の対象<br>■自由回答式など多様な形式<br>個人活動とともにグループ活動も評価の対象<br>■個々の項目を評価するだけでなく、能力を全体的に評価する<br>■評価基準（例えば、rubrics）などをもとに評価判断<br>■一つの評価がいくつかのステップを必要とする場合がある<br>■学生は知識だけでなく、パーフォマンスを示すことが要求される。問題解決能力、複雑な認知能力も要求されることがある。<br>■現実のコンテクストに基づいたタスク活動を通して評価<br>統計学的な信頼性にはあまり興味がない<br>■学生に評価に積極的に参加させる、学生に評価を行わせることもある、<br>■学生と教師の共同作業 |
| 目的 | ■学習の結果を評価 | ■学習の結果、プロセス、教育の効果、プロセス、目標を評価<br>■効果的な教育の準備のために使う |
| 典型的な形式 | ■ 点数評価<br>■ ○×式、多項選択、等 | ■ポートフォリオ<br>■ジャーナル<br>■デモンストレーション<br>■観察<br>■コンフェレンス<br>■自己評価、等 |

**環境ユニットの評価**

- 環境と文化の関係についてレポートを書く
- 日本の環境グループと意見交換をした後、日本と自分の国に環境保護状況についてクラスに報告する
- レポートと報告をもとに教師とコンフェレンスを行う
- レポートとコンフェレンスの結果をポートフォリオに入れる

**レポートの評価のためのルーブリック**

| | 目標以上を達成 | 目標を達成 | 努力のあとが見られる |
|---|---|---|---|
| 内容 | 自分の言いたいことがはっきりと述べられ、自分の主張をサポートする事例も提出されている | 環境と文化の関係について適切な意見が述べられている。事例が少ない | 自分の言いたいことをもっとはっきり書いた方がよい。関連する情報をもっと足した方がよい |
| 内容の理解しやすさ | 非常にわかりやすい | ほぼ理解できる | 時々理解できないことがある |
| 語彙使用 | 学習した語彙を適切に使用している | 学習した語彙をほぼ適切に使用 | 使用語彙が少ない。適切さに欠けることがある |
| 言語のコントロール | 非常に正確に文法項目を使用 | ほぼ正確に使用 | まだ文法的な誤りが多い |
| ストラテジー | 様々なストラテジーを使い、自分の意志を表現しようとしている | 限られた数ではあるがストラテジーを使用 | ストラテジーをあまり使っていない |
| 文化理解 | 環境と文化の関係の理解が深い | 環境と文化の関係についての理解がある程度ある | 環境と文化の関係についての理解の萌芽が見られる |

**5. 教師の役割と教師トレーニング**

- スタンダーズ・ムーブメントの中で教師の役割がさらに多様化
  - カリキュラムを開発し、レッスンプランを作る
    知識を授ける（伝統的な役割）
  - 日本語のインプットを与える
  - 教室活動のコーディネーター
  - 学生の学習アドバイザー
  - 学生の学習マネージャー
- これまで以上に多様な知識、能力を必要とする
- ベテランの教師のためのスタンダーズ（National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)）

**基本原理**

1) 教師は学生、そして学生の学習に対しての責任を担う。
2) 教師は教える科目の内容をよく知り、またそれをどのように学生に教えるかもよく知っている。
3) 教師は学生の学習を管理、モニターする責任がある。
4) 教師は自分の教育活動を組織的に考え、経験から学習する。
5) 教師は教育コミュニティーの一員である。

**ベテラン外国語教師のスタンダーズ (14のスタンダーズ)**

学習者の学習に備える

**1. 学生に関する知識**

経験を積んだ外国語教師は自分の学生の個々の言語学習者としての能力を上げ、興味を育むために、幼児、青少年の成長プロセスについての知識を参考にし、学生を個人として尊重し、学生に関する情報、知識を積極的に獲得する。

**2. 公正さ**

経験を積んだ外国語教師は教育活動を通して、平等、多様性の持つ強さ、公正さに対する自らのコミットメントを示す。また、多人種、他文化、他民族社会を反映した多様な学習者を受け入れ、それぞれの学習者にもっとも高いゴールを設定する。

**3. 言語に関する知識**

経験を積んだ外国語教師は教える対象となる言語の高度な使用能力を保持し、その言語の知識を持ち、それをもとに、学生に達成可能で、かつ学習しがいのあるゴールを設定する。

**4. 文化に関する知識**

外国語の効果的な教育の欠かせない一部として、経験を積んだ外国語教師は教える対象となる文化と言語の知識を持ち、また理解し、二つがどのように密接に関係しているかを知っている。

**5. 言語習得に関する知識**

経験を積んだ外国語教師は第二言語習得プロセスに精通し、外国語習得、教育のための様々な方法、アプローチを理解し、この知識をもとに教育ゴールに適切な教授ストラテジーをデザインする。

学習者の学習を促進する

**6. 学習につなげる多様な方法**

経験を積んだ外国語教師は積極的、かつ効果的に学習者の言語、文化学習に関与する。学生の言語使用能力を発展し、知識を増大し、理解を強め、クリティカルな思考能力、創造的な思考を強めるため、多様な教授ストラテジーを使う。

**7. カリキュラムと教育のつながり**

経験を積んだ外国語教師は確実に、あるレベルから次のレベルの外国語学習で学習者の経験が長期的視野に立ち、段階的、連続的であり、長い年月を通して学習者が簡単な言語使用から高度な洗練された言語使用に進むようにする。

**8. 学習環境**
経験を積んだ外国語教師は全てが学習者が参加し、全ての学習者に注意が注がれ、チャレンジングで、刺激のあるクラス環境を作り、学習対象言語で意味のあるコミュニケーションがなされ、学習者が積極的に学習するようにする。

**9. 学習素材**
経験を積んだ外国語教師は全学習者の学習、言語ニーズが満たされ、クリティカルな思考、創造的な思考が促進されるように適当な教材教具を選び、改変したり、開発したり、使ったりする。

**10. 評価**
経験を積んだ外国語教師はカリキュラムと学習者に適切な様々な評価のストラテジーを使用し、評価の結果を学生の学習状況をモニターしたり、学生が自己の言語能力発達を内省したり、学生に発達状況を報告したり、教育方法を工夫したりするために使用する。

学習者の学習を支援する

**11. 教育の専門家としての成長を内省する**
経験を積んだ外国語教師は絶えず自らの教育活動の質を分析、評価し、その効果性と学習者の学習を高めようとする。

**12. 学校、家庭、コミュニティー**
経験を積んだ外国語教師は他の教科の同僚、学習者の家族、学校内外のコミュニティーと共同して、学習者の最大の利益につながるように努力する。

**13. 教育専門家のコミュニティーの一員**
経験を積んだ外国語教師は教育プログラムの改善、知識の発達、外国語教育での同僚の活動に寄与する。

**14. 外国語教育の促進**
経験を積んだ外国語教師は学校内外で、多くの言語を学習する機会を得られる長期的、かつ連続的なプログラムに全学生が参加できるよう働きかける。

- ベテラン教師の認定
  ポートフォリオを利用したパーフォマンスの評価
  　　自己内省を強調
  テスティング･センターでのテスト
  　　知識の現場への応用を強調

参考文献

Falsgraf, Carl. 2000. Pedagogical Implications of Standards-Based Education. In Hiroshi Nara (ed.), Advanced in Japanese Pedagogy. Columbus: Ohio State University Press.

Long, Donna R. 2000. Content of the Standards-Based Curriculum. In Gail Guntermann (ed.), Teaching Spanish with the Five C"s: A Blueprint for Success, pp. 25-48. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

National Board for Professional Teaching Standards. 2000. Standards for World Languages Other than English for Teachers of Students Ages 3 – 18+.

National Standards in Foreign Language Education Project. 1999. Sandards for Foreign Language Learning in the 21st Century. Lawrence, Kansas: Allen Press.

National Standards in Foreign Language Education Project. 1996. Sandards for Foreign Language Learning in the 21st Century. Lawrence, Kansas: Allen Press.

Rennie, Jeanne. 1998. Current Trends in Foreign Language Assessment. In Eric Review, Vol. 6, Issue I, pp. 27-35.

Sandrock, Paul. 1997. Making a Difference for Teacehrs and Students: The Impact of Standards on Curriculum, Assessment and Instruction. In Pedagogical Summit, pp. 8-10. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

Sandrock, Paul. 2000. Creating a Standards-Based Curriculum. In Gail Guntermann (ed.), Teaching Spanish with the Five C"s: A Blueprint for Success, pp. 9-24. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

片岡裕子、當作靖彦、古山弘子 2001. アメリカ合衆国の言語政策と日本語教育. 「世界の日本語」 国際交流基金.

當作靖彦 2001. インターネットと日本語教育－アメリカ合衆国におけるナショナル・スタンダーズの作成と実施. AJALT No. 24, 16-19.

*Sophia University*

# 外国語教育の基本を考える

**吉田研作**

yosida-k@sophia.ac.jp

# 外国語を学ぶ目的は？

英語？

英語以外の外国語？

- ヨーロッパ系言語？
- アジア系言語？
  - 韓国･朝鮮語？
  - 中国語？

# ２１世紀日本の構想懇談会

1) 「閉ざされたシステム」は空洞化し、疲弊していくだろう
2) 「グローバル・リテラシー」(国際対話能力)
3) 長期的には英語を第二公用語とすることも視野に入ってくるが、
   a) 国民的論議を必要とする。
   b) まずは、英語を国民の実用語とするため

に全力を尽くさなければならない

# 言語政策の動機

**Identity:  empowerment of minorities, L1 identity**

**Ideology:  imposition by majority/ power**

**Image: recognition – self-esteem**

**Insecurity: self-preservationist/ prescriptivism**

**Inequality: equal opportunity to all residents**

**Import: learning about and importing ideas, etc.**

**日本で英語を学ぶことは?**

**日本で韓国･朝鮮語を学ぶことは?**

**日本で中国語を学ぶことは？**

# 目標設定の環境による違い

**United States (National Standards for FL)**

*educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad*

**韓国の中等教育 (小泉, 2000)**

英語を国際語として位置付け、意思疎通を図るための基本的能力の育成を土台としながら

1. 現代の日常英語を理解して使い、
2. 国際社会と外国の文化への理解と
3. 自国の文化の発展と国力の成長への寄与を目標として、

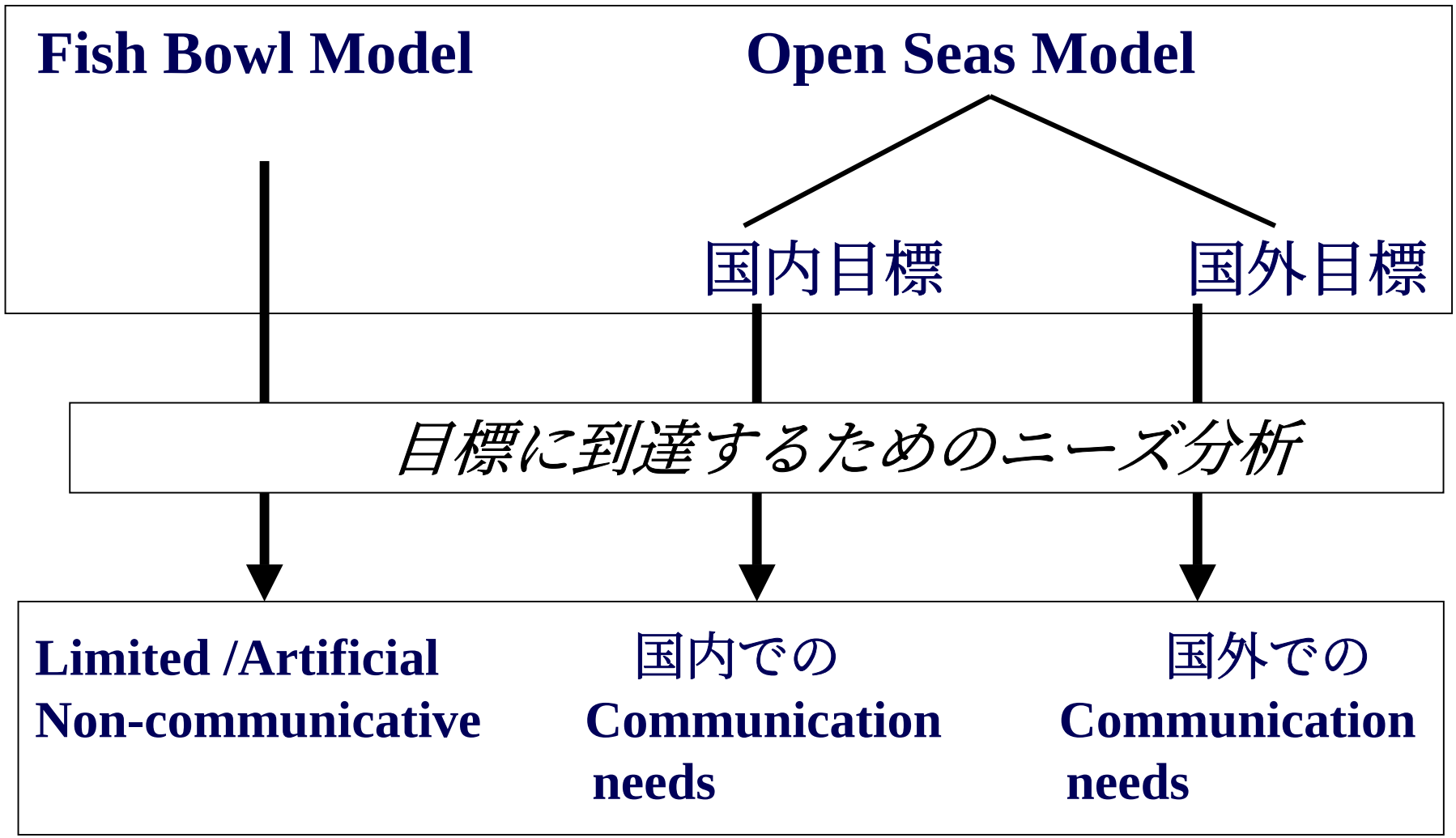
そのための言語的基礎を整える

日本 (現行の学習指導要領)

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、

1. 外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、
2. 言語や文化に対する関心を深め、
3. 国際理解の基礎を培う。

# 外国語教育目標をどこに定めるか？



# 言語教育的観点からの外国語教育の条件

**Approach** → 言語習得･教育に対する基本的考え方

**Design** → カリキュラム･シラバス

**Procedure** → 具体的な教え方、テクニックなど

# Differences between Japanese and Imported Approaches (Miller,2001)

*Goals*
*Language Activities*
*Content*
*Teacher roles*
*Student roles*
*Correctness*
*Atmosphere*

*…expatriate teachers would be wise to pay careful attention to Japanese contexts of English learning and teaching*

# Fish Bowl Model

1. Reliance on Others

1. Reliance on Others

Teacher-centered, passive learning

2. Preservation of Ideal Environment

Intolerance of errors

Use of ‘other’ models (native speaker)

3. Isolation—Artificially Limited Environment

Communication with outside not required

Applicable only to given environment

# Open Seas Model

1. Reliance on Self

1. Reliance on Self

Learner-centered, active learning

2. Adaptation to existing environment

Tolerance of mistakes & non-native forms

Acceptability & Diversity of values as norm

3. Co-existence—naturally selected habitat

Importance of cross-cultural understanding

Communicability in international setting

# 教師の理念と実践

B21 聞いた内容に対して、内容や自分の考えなどについて、英語で話し合ったり意見の交換をさせたりする。(exchange ideas, opinions)

B24 読んだ内容について、概要や要点、自分の考えなどを整理して英語で書かせる。(writing about)

B25 まとまりのある英語を聞いて、話し手の意向、概要や要点をとらえさせ、*日本語で書いたり話したりさせる。(writing and speaking about content in Native language)*

B28 幅広い話題について話し合ったり（問題点や原因などを考え、意見交換する）、討論したり（賛成と反対の立場から相手を論理的に説得する）させる。(discussions, debates)

B30 身近な話題について、自分や聞き手の置かれた状況を考慮し、伝える目的を考えながら英語で情報を伝たり、会話をさせる。(goal-oriented spaaking, interaction)

B33 ペアワークやグループワークを用いて、生徒間で実際に英語を使ったコミュニケーションを行えるようなタスク（課題）を行わせる。(pair work, group work in English)

B35 オーラル・コミュニケーション活動に必要となる基本的な文型や文法事項などを理解させ、練習をさせる。(practice patterns, structures)

B37 自分が伝えようとする内容を整理し、文章の構成や展開に留意しながら書かせる。(writing ideas)

B40 より豊かな内容や適切な構成や言語形式で書けるように、書き直しなどを含めて書く過程を重視した指導をする。 (process writing)

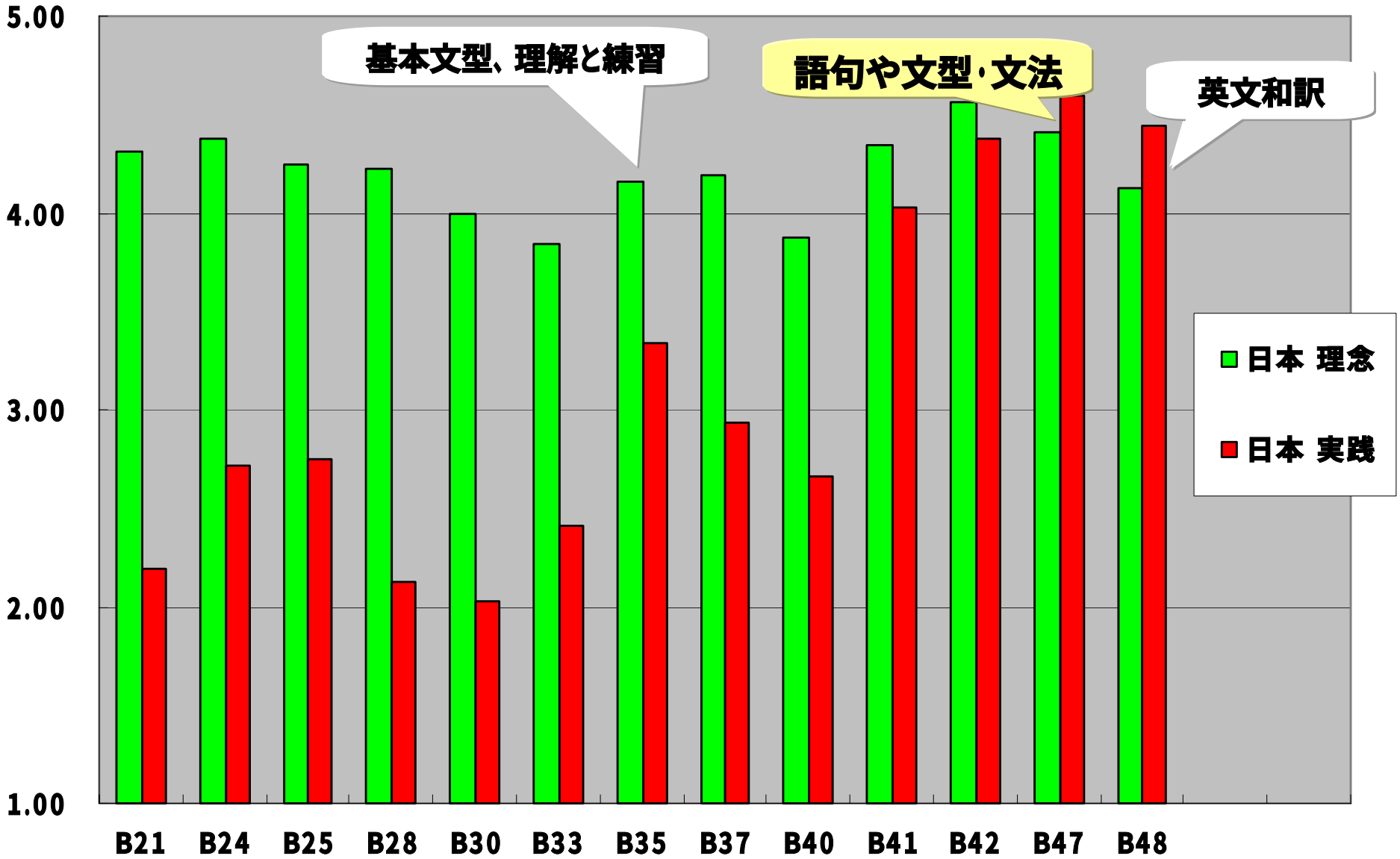
B41 文法や語法について正しく書くことに留意して書かせる。(form-oriented writing)

B42 文章の中でポイントとなる語句や文、段落の構成や展開などに注意して読ませる。(organization, vocabulary)

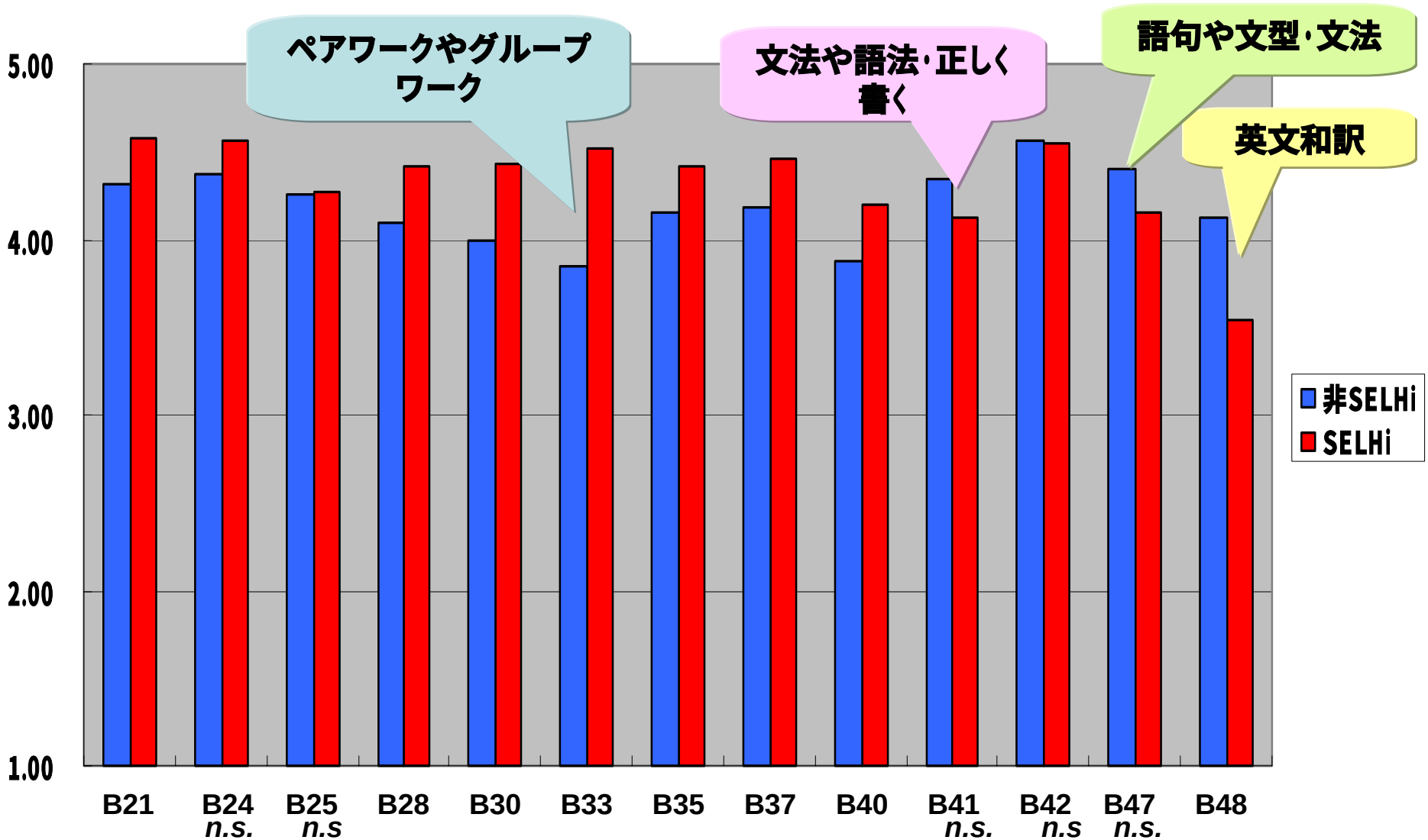
B47 語句や文型・文法の解説をする。(explaining structures, vocabulary)

B48 英文和訳をさせる。(English to Japanese translation)

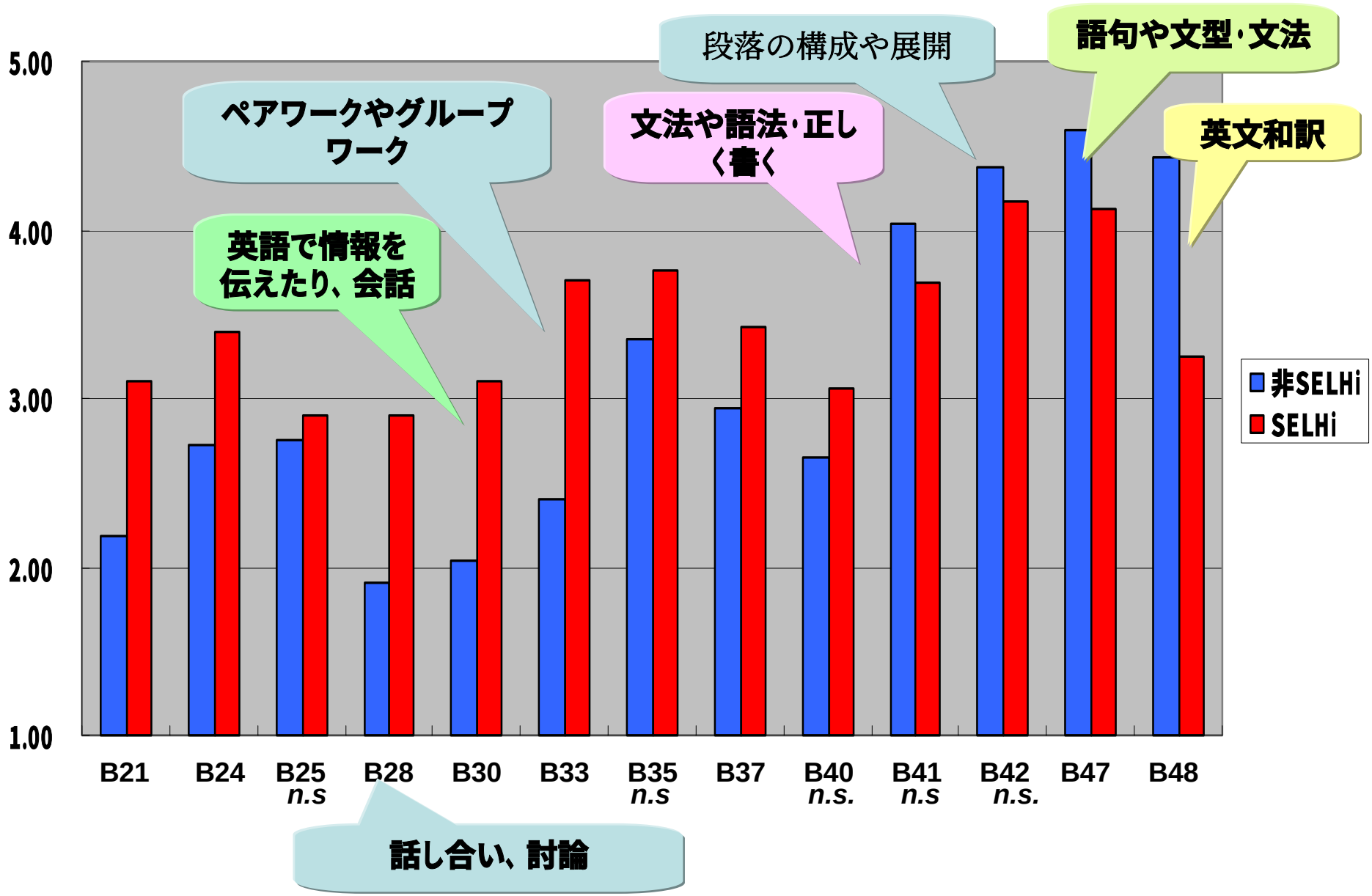
# 理念と実践の関係


5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
基本文型、理解と練習
語句や文型・文法
英文和訳
日本 理念
日本 実践
B21
B24
B25
B28
B30
B33
B35
B37
B40
B41
B42
B47
B48

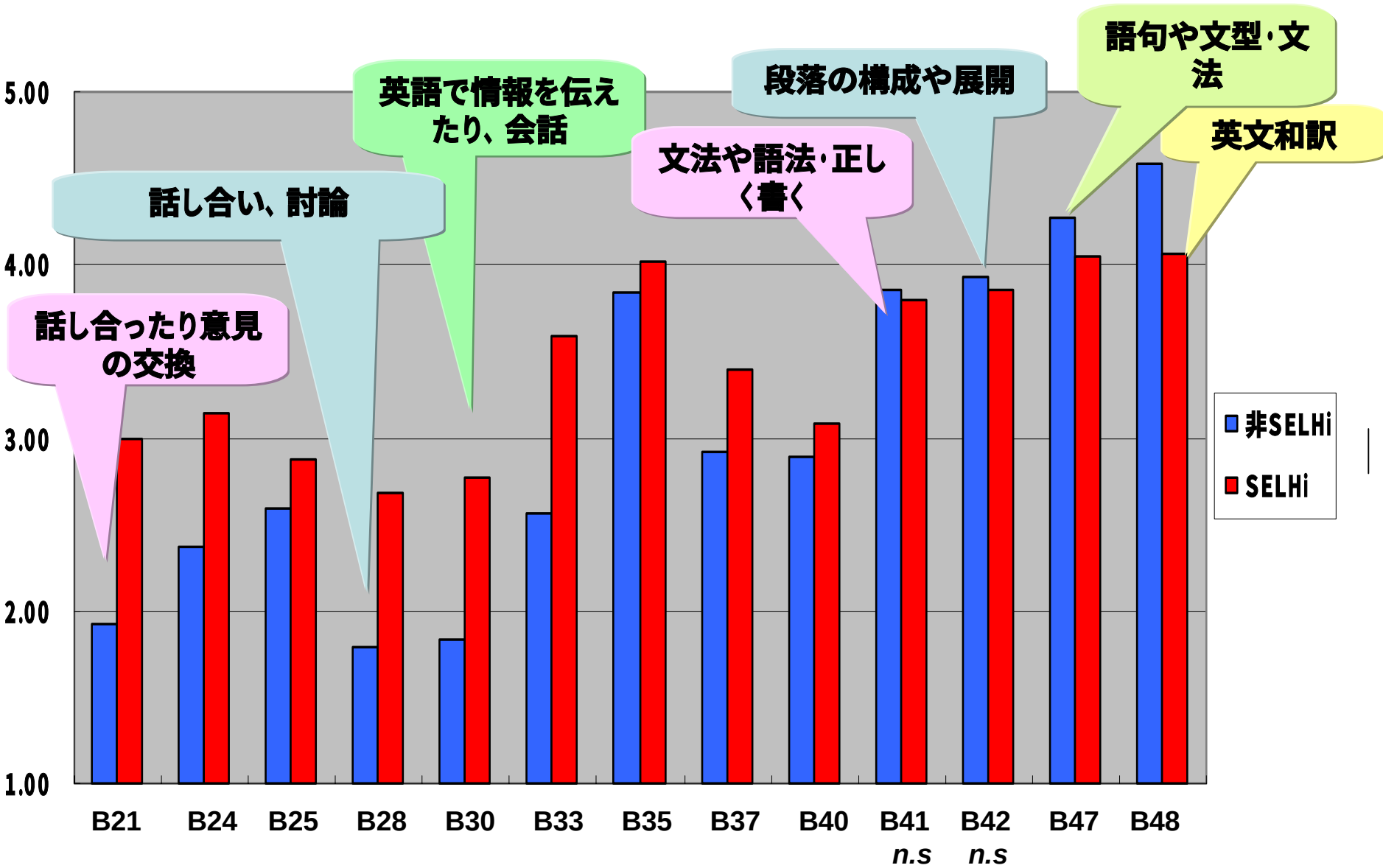
# SELHi と非SELHiの教師の理念の比較



# SELHi と非SELHi の教師の実践の比較



# 生徒の教師の教え方に対する認識



# 生徒の認識ー因子分析

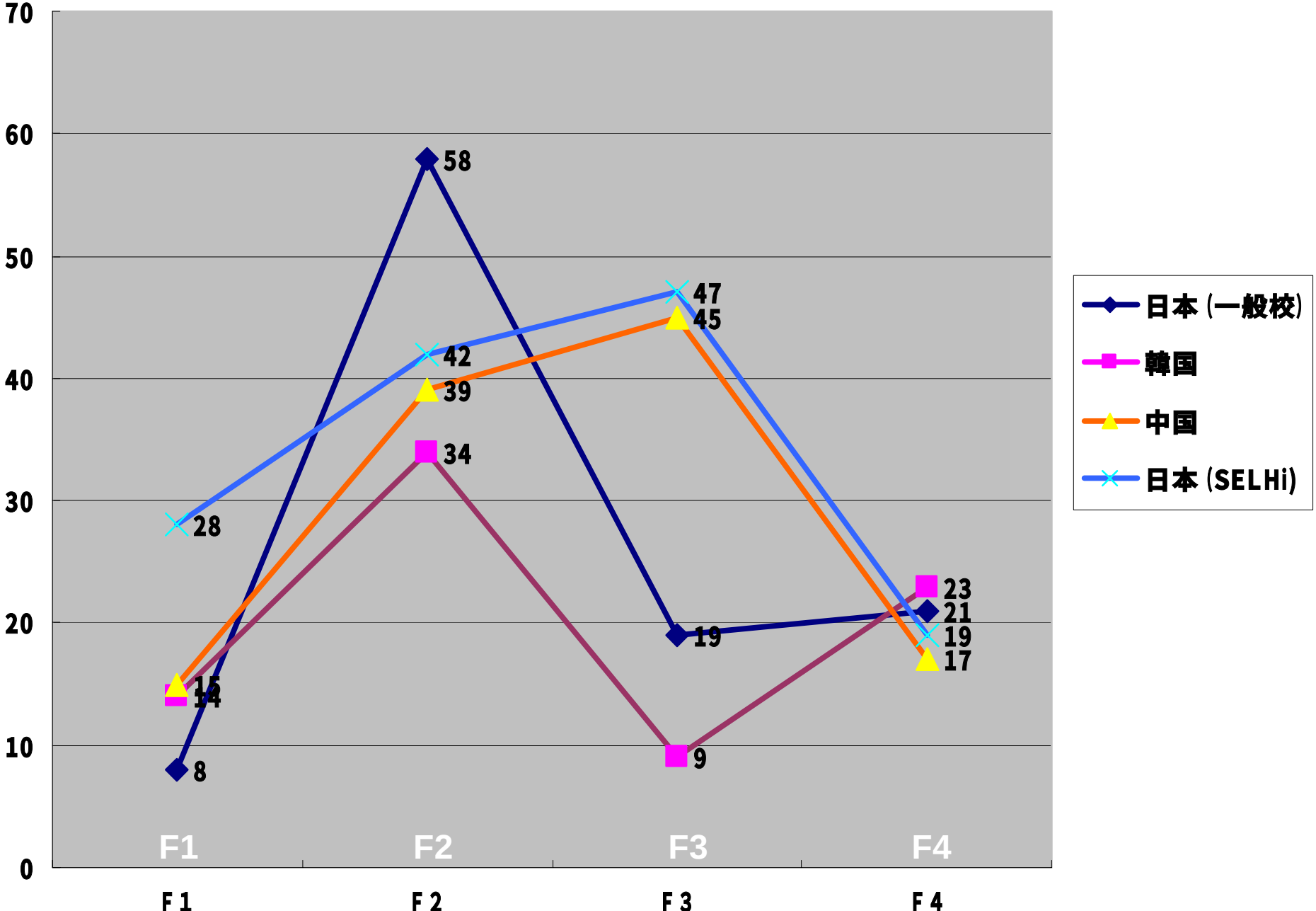
F１ ・読んだ/ 聞いた内容に対して、内容や自分の考えについて、英語で話し合っ たり意見の交換をしたりする
・読んだ/ 聞いた内容に、概要や要点、自分の考えなどをまとめて英語で書く
・自分が考えていることなどについての考えをまとめ、簡単なスピーチ等の発表を行う (Cognitive)

F２ ・文章の中でポイントとなる語句や文、段落の構成や展開などに注意して読む
・英文和訳する
・語句や文型・文法の解説を聞く
・文法や語法について正しく書くことに留意して書く
(Grammar/Translation/Vocabulary)

F３ ・教室内の指示などが英語で行われている
・ペアワークやグループワークで、実際に英語を使ったコミュニケーション 活動を行う (Oral/ Interactive)

F４ ・まとまりのある英語を読んで/ 聞いて、書き手の意向、概要や要点をとらえ、日本語で書いたり話したりする
(Meaning-based thinking in Japanese)

# 教師の教え方に対する認識ー国際比較



# 教室外実践英語活動の項目

B51 英語での電話 (Telephoning)

B52 自分の好きな洋楽アーティスト(歌手、音楽グループ)の英語の歌 (Singing)

B53 英語で書かれたインターネットのホームページ (Home Page)

B54 教科書以外で、自分から進んで読む英語の本や雑誌・新聞 (Books, Newspapers, etc)

B55 英語で書かれたレシピや説明書(例えば、電気製品などの取扱説明書や薬の飲み方) (Reading directions)

B56 テレビ・ラジオでの英語音声のニュース・天気予報 (TV and radio news, weather)

B57 英語音声の映画・ビデオ・DVD (Movies)

B58 英語で書く日記 (Writing diaries)

B59 英語で書く電子メールやカード・手紙 (E-mail, letters)

B60 ホテルや駅の窓口、インフォメーション・センターなどでの英語のやりとり (Information)

B61 買い物やファストフード・レストランでの注文(Shopping)

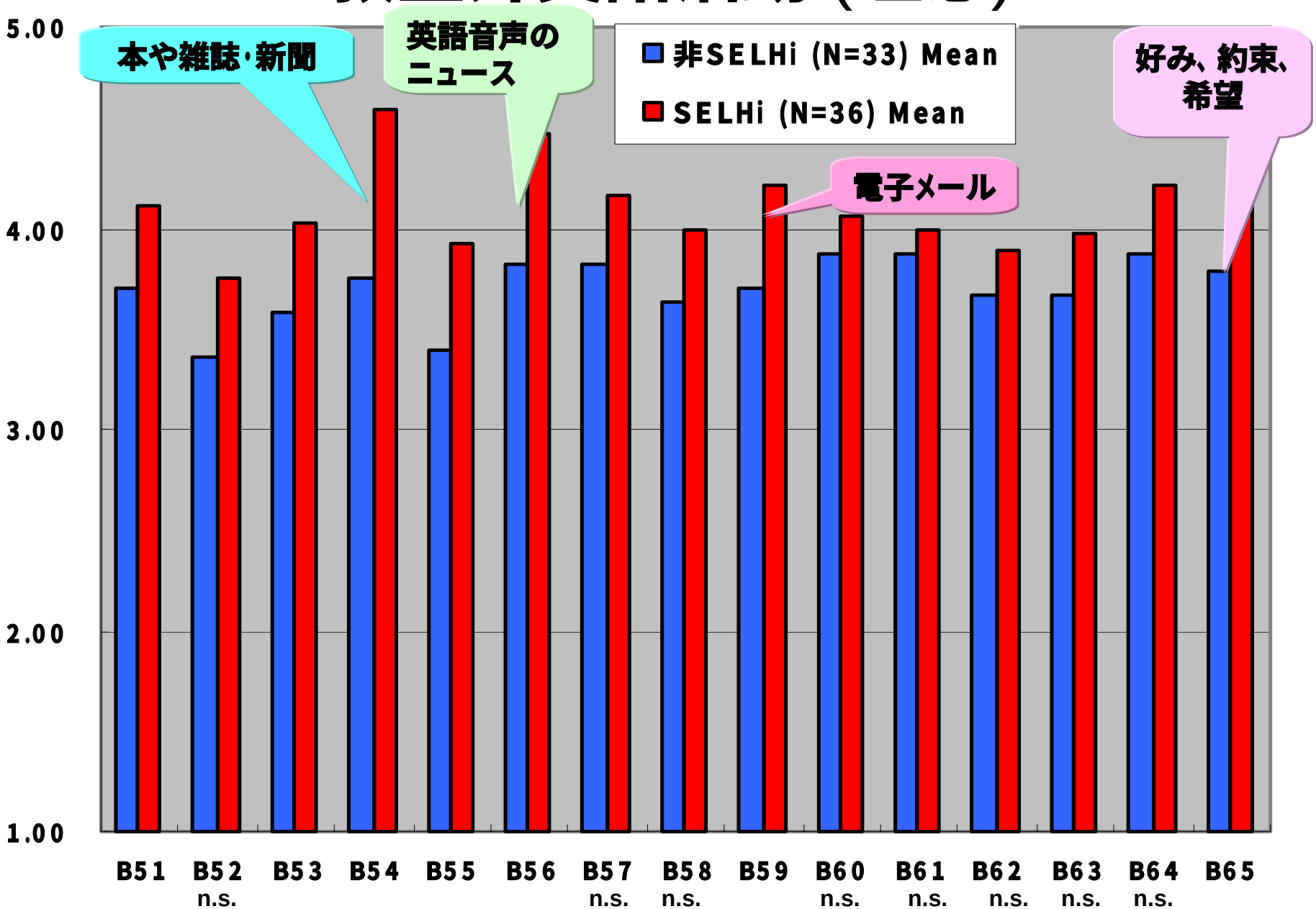
B62 街の掲示や案内 (Ads, directions)

B63 公共の乗り物やガイドツアーのアナウンス(Announcements)

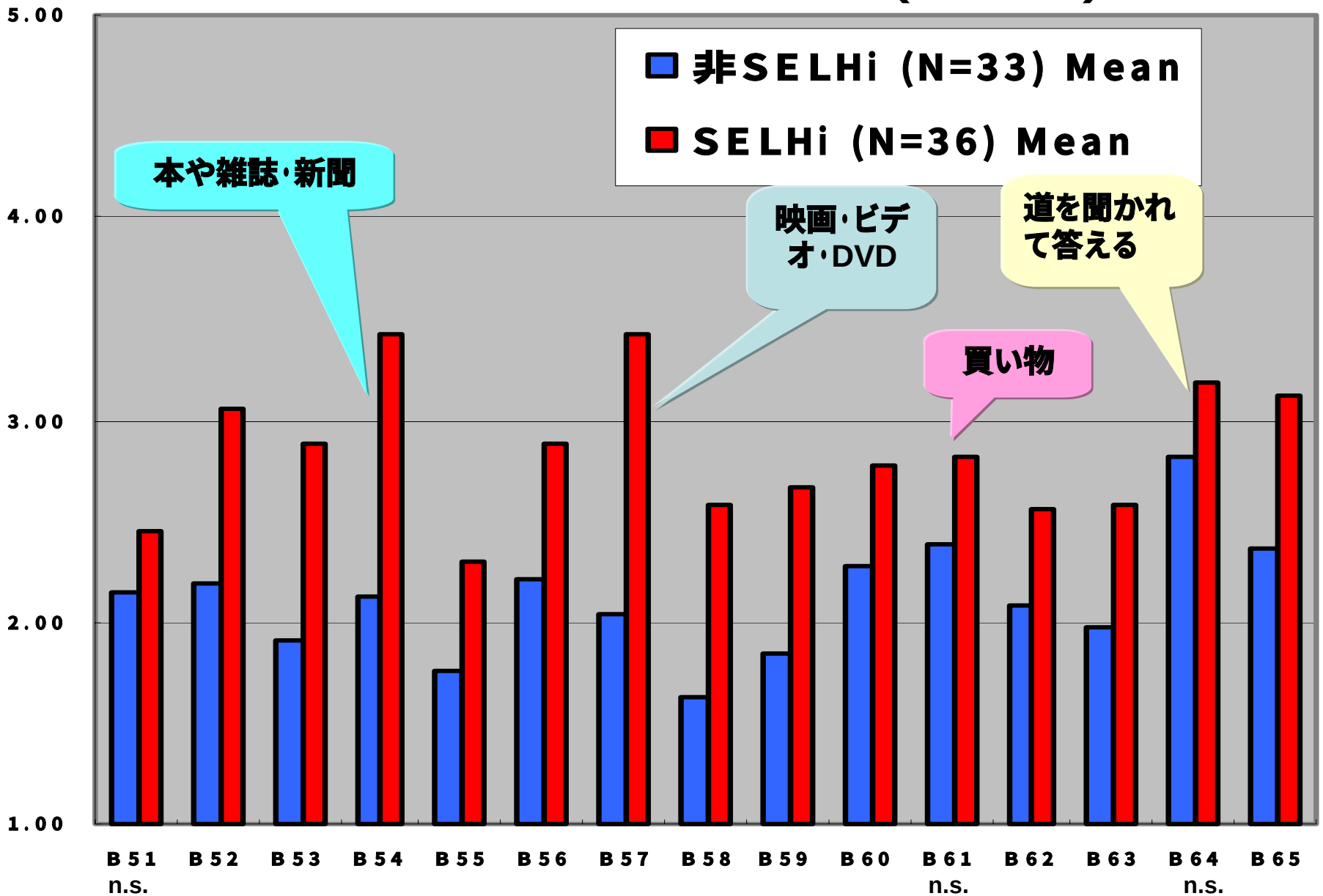
B64 道を聞かれて答えたり、友だちを遊びや旅行などに誘う時などの時間や場所などの説明(Instructions)

B65 ホームステイ先や寮などで食べ物の好みや約束事などについて自分の希望を伝える (Conveying wishes)

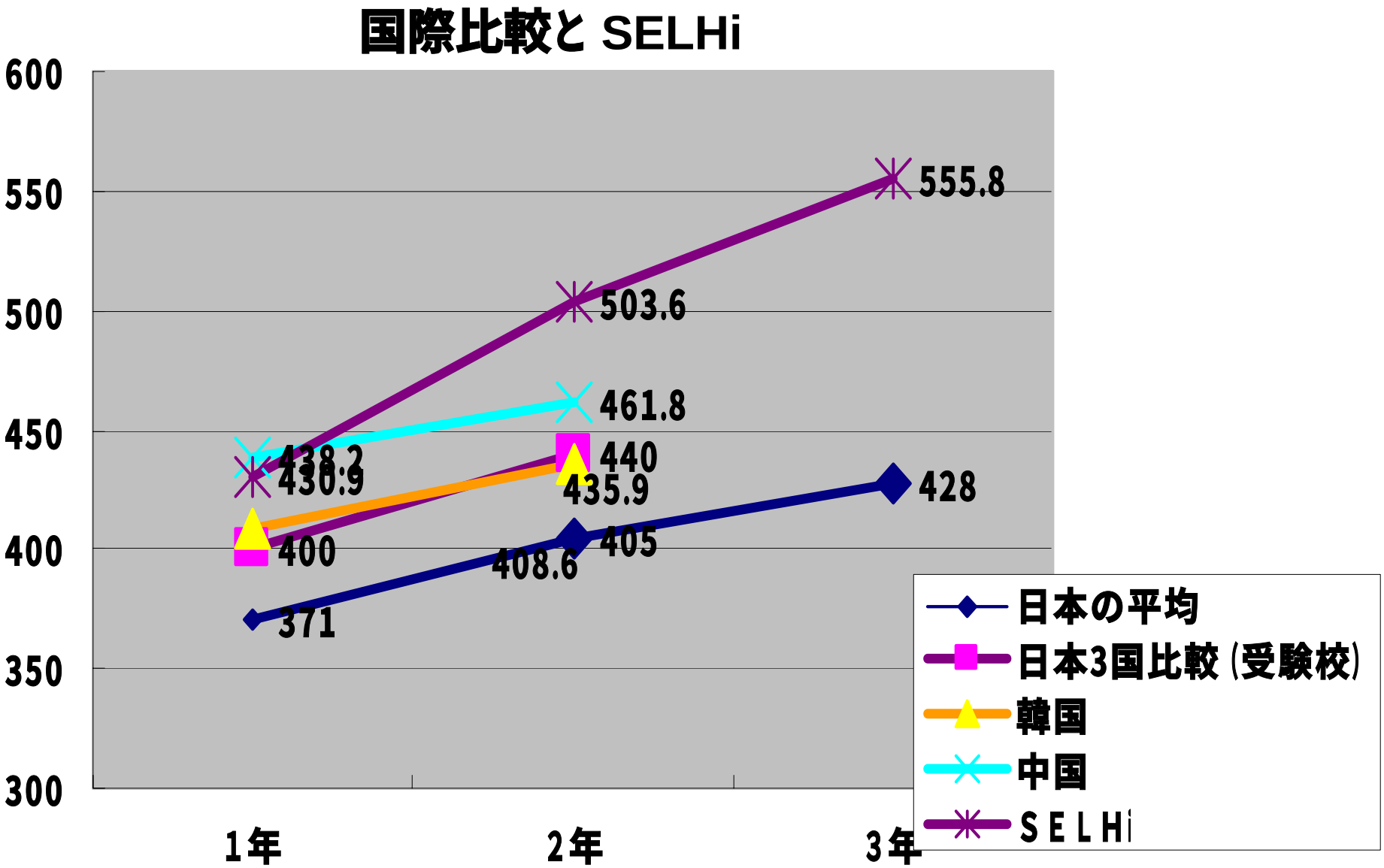
# 教室外英語活動 (理念)


5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
本や雑誌・新聞
英語音声のニュース
電子メール
好み、約束、希望
非SELHi (N=33) Mean
SELHi (N=36) Mean
B51
B52
n.s.
B53
B54
B55
B56
B57
n.s.
B58
n.s.
B59
B60
n.s.
B61
n.s.
B62
n.s.
B63
n.s.
B64
n.s.
B65

# 教室外英語活動 (実践)


5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
非SELHi (N=33) Mean
SELHi (N=36) Mean
本や雑誌・新聞
映画・ビデオ・DVD
買い物
道を聞かれて答える
B51
n.s.
B52
B53
B54
B55
B56
B57
B58
B59
B60
B61
n.s.
B62
B63
B64
n.s.
B65

# GTEC for STUDENTSの得点比較



# 教師の教え方と生徒の Can-DOの相関

| | | 国内1 | 国内2 | 国内3 | 国外1 | 国外2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | オーラル | 授業外 | 教科書 | 学校内 | 学校外 |
| COM1 | 思考力 | .484** | .515** | 0.267 | 0.283 | 0.294 |
| COM2 | 伝達能力 | .424** | .478** | 0.161 | .379* | 0.211 |
| WRITE1 | 構成・展開 | .530** | .607** | 0.337 | .416* | 0.376 |
| WRITE2 | オーラル関連 | 0.311 | 0.374 | 0.191 | 0.352 | 0.364 |
| WRITE3 | プロセス | .389* | .485** | 0.291 | 0.347 | 0.347 |
| READ1 | リーダー | 0.358 | .495** | 0.301 | .399* | 0.359 |
| READ2 | スキーマ | 0.24 | .449* | 0.054 | 0.292 | 0.242 |
| READ3 | 文法訳読 | -.406* | -0.254 | -0.227 | 0.044 | -0.12 |

# 文法教育の問題点

## 1) ‘数学の公式’としての英文法

$$x^2 + 2xy + y^2 = (x+y)^2$$

**計算はできても文章題ができない**

The boy who gave me the book was John.

## 2)英文和訳＝日本語のディクテーション

**日本語を教えるのか、英語を教えるのか**

# 目的と教え方の効果

**Listening ability (亀田, 2005)**

**Listening to CDs and tapes during Junior High**

**Practicing dialogues, doing role play**

→ **有意差なし**

**Greetings and small talk**

**Singing songs in English (on own)**

**Giving Speeches**

**Home stay**

→ **有意差あり**

# 問題の意識化の重要性
## —Focus on Form—

**Attention** **Noticing**

| diary | 言いたかったけど言えなかったこと |
| --- | --- |
| It snowed today. | 今日は初雪だったと書きたかった |

## References


American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2001). National standards for foreign language education. Retrieved November 2, 2001, from http://www.actfl.org/public/articles/details.cfm?id=33

Ager, D. (2001). *Motivation in* ***Language Planning and Language Policy, Clevedon: Multilingual Matters*** 2005)

**亀田利恵子高校生の聞き取り能力に及ぼす外的要因、**ASTE Newsletter 52**号**, pp.2-5

**小泉仁**(2000)**『韓国「第7次教育課程」に見る英語教育―日本の学習指導要領と比較して』『英語展望１０７』**pp. 37-40

Kwon, O., K. Yoshida, M. Negishi, Y. Watanabe & N. Naganuma (2004) A Comparison of English proficiency of Korean, Japanese and Chinese high school students, English Teaching 59:4, pp. 3-21

Miller, T. 2001. Considering the “fit” between native and imported approaches to teaching English in Japan. *Studies in English Language and Literature* 48 (vol. 25, no.2):21–35.

**『中学校』(1999) 文部省**

**『高等学校学習指導要領』(1999) 文部省**

**『２１世紀日本の構想』懇談会報告書 (2000) 総理府**

Richards, J. & T. Rodgers (2001) Approaches and Methods in Language Teaching, a Description and Analysis, Second Edition. New York: Cambridge

**吉田研作、根岸雅史、渡部良典、長沼君主** (2004)**日・韓・中の英語教育の現状と今後の課題「英語教育」** 58：8、pp. 66-72

**吉田研作、根岸雅史、渡部良典、長沼君主、ベネッセ国際教育事業部、教育基礎研究部** (2004) **東アジア高校英語教育調査－指導と成果の検証，ベネッセ**

Yoshida, K. (2003) *Language education policy in Japan--the problem of espoused objectives versus practice.* The Modern Language Journal, June 2003, vol. 87, no. 2, pp. 291-293

**吉田研作、長沼君主** (2003) **英語** CAN-DO **アンケート調査分析報告書**. **ベネッセ**

**吉田研作・柳瀬和明「日本語を活かした英語授業のすすめ」大修館**, 2003

**吉田研作「新しい英語教育へのチャレンジー小学校から英語を教えるために」公文出版**, 2003

Yoshida, K. (2002) *From the Fish Bowl to the Open Seas: Taking a Step Toward the Real World of Communication.* TESOL Matters Vol. 12, no. 1, pp.1,5

Yoshida, K. (2002) *Fish Bowl, Open Seas and the Teaching of English in Japan.* Baker (ed) Language Policy: Lessons from Global Models. Monterey: Monterey Institute, pp. 194-205

# 1. 中国語学習の到達目標

藤井達也

高等学校の中国語教育には明確な到達目標は明示されていなかった。文部科学省の指導要領の外国語には第１款目標として「 外国語を通じて，言語や文化に対する理解を深め，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り，情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」とあるが、これ自体が具体的につかみどころがないことはおいたとしても、中学校から続けて学習する英語学習を前提にしている。後の調査資料にもあるように高等学校における中国語学習は、大部分が高校に入学後ゼロからの学習であり、設定されている単位数も２～４単位が最も多い。指導要領の文言をそのまま受け入れるには無理がある。また、学習条件の違いから中国語教師たちの間でも話題になるのは、「授業でどんなことをしているか」であり、「どこまで教えるべきか」は話題になりにくかった。

学習者にとっても教師にとってもわかりやすいものとしては「検定試験○級」取得やセンター試験受験などが挙げられる。学習のためのレベル設定としては明確ではあり、学習者のモチベーションの維持にも有用である。しかし、現状でセンター試験受験を視野に入れた中国語教育を行っている学校は非常に少なく、また、こうした試験問題に解答するための練習に傾くことで、実際のコミュニケーション場面での言語運用能力の向上を目標としたものから離れてしまう危険性を持つ。

現場にいる教師が明確な到達目標を持っていなければ、どうしても現状追随になりがちであるし、目標達成のための工夫や学習内容の効率の良い定着ための教授法の研究も部分的（学習の小項目など）になりがちである。

どのような目標設定が教育現場において有効であり、これからの中国語教育を見据える上で意義を持つのか。これは非常に大きなそして容易ではない問題である。

こうした問題意識に立ち、外国語教育の先行例を学習し、来年度の作業の基礎となる到達目標の立て方について議論を重ねつつ、中国語部会では、現状を現在多く使われている教科書の分析を通して行った。広く現場に受け入れられ基準を作るためには、現状分析が不可欠だと考えたからである。

## 1-1．現状分析から見えるもの

高校生用の教科書は、全国高等学校中国語教育研究会（現高等学校中国語教育研究会）編集の『高校中国語』（1987年出版、94年改訂）が唯一の高校生向け教科書だった時代が長く続いていた。学習時間数、到達目標、クラスの生徒数など、現場の状況はさまざまという状況のなかで、自分たちがめざす中国語教育には、新しい教科書が必要だと考えた教師たちが、個人で、あるいは仲間たちと教科書作成に取り組み、2002年には高校生を対象とした教科書が新たに2冊出版され、続いて2005年に『高校版中国語はじめの一歩』が出版さ

れた。それぞれの教科書の概要をまとめたのが以下の表である。なお、分析の対象には、教科書と教授用資料を含めた。

**[表 1] 分析対象とした 4 冊の教科書の概要**

| | 改訂版高校中国語 | 高校生からの中国語 | 標準高校中国語 | 《高校版》中国語はじめの一歩 |
|---|---|---|---|---|
| **発行年** | 1994 年（初版 1987 年） | 2002 年 | 2002 年 | 2005 年（『はじめの一歩』の初版 1995 年） |
| **著者/編者** | 全国高等学校中国語教育研究会 | 小渓教材研究チーム | 鈴木律子著 上野恵司監修 | 尹景春、竹島毅 |
| **発行所** | 白帝社 | 白帝社 | 白帝社 | 白水社 |
| **構成** | 全 23 課 | 全 12 課 | 全 23 課 | 全 13 課 |
| **1課の構成** | 会話/重点/練習 | 本文または会話/言ってみよう/覚えよう/用汉语怎么说/你知道吗？ | 会話/新出単語/重点/練習 | 会話/新出単語/ポイント/トレーニング |
| **音源** | テープ別売 | CD 付 | CD 付 | CD 付 |
| **教授用資料** | 有 | 有 | 有 | 有 |
| **採用校数** | 85 校 | 90 校 | 67 校 | 50 校 |
| **対象** | 特に記載なし | 年間 2-3 単位 | 2 単位 2 年間継続 | 特に記載なし |
| **到達目標** | 特に記載なし | 6 課までで自己紹介ができる、12 課までで､学習したことを手紙にまとめられる | 特に記載なし | 特に記載なし |
| **特徴** | ①初学者が楽しくわかりやすく学習できるよう工夫 | ①機能と表現を中心に作成<br>②高校生が出会うであろうコミュニケーション場面を想定 | ①基礎を固める上で必ず学ばなければならない文法事項を網羅<br>②初級段階でも特に高校生の生活に密着している語彙を使用 | ①語彙･表現を高校生活に密着したものに絞り､活用度の高い表現を短いセンテンスで表現<br>②授業内で無理なく消化できるよう、高校生にとって理解しやすい内容になっている。 |

教科書が取り上げている文法項目、語彙、場面、文化等の詳細は、後に述べるが、これらの教科書の記述から見る限りでは、4 冊の中で具体的な到達目標を示しているのは１冊にとどまっており、高校の中国語教育の到達目標は、非常におおざっぱであると言える。1999 年に全国高等学校中国語教育研究会が編集・出版した『高校中国語教育のめやす』（http://www.tjf.or.jp/xiaoxi/ipdf/mubiao.pdf　に PDF 版を掲載）においても、高校における目標を、(1) 中国語の音声上の特徴を考慮し、発音指導を重視して中国語の基礎的な能力を養う。(2) コミュニケーション能力の養成を図り、国際理解・異文化理解を深める、と設定するにとどまっており、具体的な学習目標を提示していない。一言でくくれば、基礎的な力を身につけることとなっており、高校生が一通り文法事項を学び、ある程度の単語をインプットし、ある程度のことが読むこと聞くことによって理解でき、ある程度のことが表現できる。ということだ。抽象的な目標であるため、基礎的な中国語力内容はそれぞれの教科書作りのねらい・編集方針によって異なり、自己表現・自己発信に重きを置いていたり、一通りの文法理解に重点を置いていたりと違いはある。

### 1-2．これから求められるべき目標設定

1-3 月までの議論の中で、ＥＵ共同体のＣＥＦＲ、米国のナショナルスタンダーズ、オレゴン州やウィスコンシン州の到達指標、日本の学習指導要領などを参考にしながら、私たちはこれから作業を進めていくためのフレームワークを決定した（本報告の第Ⅰ部を参照)。

これまでのように、文法や語彙を教えるために、学習内容を決めるという発想から、目標達成するための学習内容決定時に、どのような文法と語彙を使うかという発想の大転換が行われることになる。これから作るものが教育現場で広く理解されなければ、また、作った意図に沿って実践が行われなければ意味がない。中国語部会は、教科書分析に加え、現場の教師たちと意見を交換しながら、来年度１年かけてこの作業に取り組んでいきたい。

# 2. 中国語の表現と文法項目

植村麻紀子

『改訂版高校中国語』、『高校生からの中国語』、『〈高校版〉中国語はじめの一歩』、『標準高校中国語』の 4 冊で取り上げられている「言語の使用場面・働き・文法項目（学習項目）」を、『中学校学習指導要領』（平成 10 年 12 月告示）・『高等学校学習指導要領』（平成 11 年 3 月告示）の「外国語」（以下中・高あわせて『学習指導要領』と略す）や全国高等学校中国語教育研究会編『高校中国語教育のめやす』（平成 11 年度版）（以下『めやす』と略す）と比較し（後掲の表 1～表 3)、考察を加えた。

## 2-1. 言語の使用場面 [表 1]参照

挨拶や学校での会話は 4 冊とも取り上げている。次に多いのが買い物と電話。つづいて、道案内・旅行の順である。レストランで食事を注文する場面を 4 冊とも取り上げていないのが意外であった。食べ物に関する話題は興味・関心を引きやすく、中国と日本の食文化や食事のマナー等に触れることもできるので、扱ったほうがよい場面ではないかと考える。どのような場面設定をするかは、高校での中国語学習を通じてどのような力をつけさせたいのかによるところも大きいが、ことば（特に話し言葉）の学習には、それが用いられる場面や状況の提示が不可欠であり、辞書や文法書では説明しきれない部分でもあるので、教室での学習を前提にし、会話体を主とした教科書を作るのであれば、場面設定への配慮がより一層必要であろう。

また、話し言葉と書き言葉の違いが大きいといわれる中国語の学習においては、初級段階からそのことに触れられるような工夫をすることも必要ではないだろうか。表を見ると、使用場面の設定には、なお工夫の余地が残されていると考える。

## 2-2. 言語の働き [表 2]参照

4 冊とも取り上げているのは「挨拶する、自己紹介、描写する、承諾する、質問する、誘う」の各表現。『学習指導要領』でも「誘う」以外は中学校での扱い例として挙げられているように、外国語学習においてこれらの表現の習得は基本中の基本だといえそうである。

3 冊の教科書が取り上げているのは「依頼する、許可する、相づちを打つ、確認する、感謝する、喜ぶ」の各表現。「感謝」や「確認」などは、コミュニケーションの上で必要不可欠であり、早い段階で扱うべき表現だと考える。

2 冊の教科書が取り上げているのは「謝る、呼びかける、拒否する、推測する、招待する」の各表現。「謝る」や「拒否する」などネガティブな表現の扱いが、「感謝」や「承諾」より少ないことがわかる。

4 冊のうち 1 冊の教科書だけが取り上げているのは「歓迎する、祝う、ほめる、約束する、驚く、申し出る、助言する、禁止する、賛成する、落胆する」の各表現。中学校の『学習指導要領』で扱い例とされている「ほめる」、「約束する」、「申し出る」、「賛成する」

が案外少ないことがわかる。「賛成する」が少ないのは、「承諾」と「賛成」の見極めが難しく、相手の言ったことに応じるものは「承諾」とし、賛成か反対かが問われるような場合のみ「賛成」の項目にカウントしたためであるかもしれない。

4 冊の教科書どれにも扱いがないのは、「反対する、説明する、報告する、苦情を言う、発表する、満足する、仮定する、結論付ける、同情する、怒る、非難する、説得する、主張する、示唆する、命令する、後悔する、理由を述べる、嘆く」の各表現。「主張」や「説得」、「非難」などはともかく、『学習指導要領』でも挙げられている「反対する」、「苦情を言う」等の表現の学習は必要であろう。いつも相手のいうとおりに「承諾」したり、笑ってすませるのではなく、自分の意思を外国語できちんと伝える力をつけるためには、その表現方法を学ぶことが必要ではないだろうか。

### 2-3. 文法項目（学習項目） [表 3]参照

『めやす』に挙げられている文法項目に、4 冊の教科書のうちいずれかでポイントとされている項目を補い、合計 154 の文法項目（学習項目）について調べたところ、4 冊すべてで何らかの扱いがあるのは全体の約 3 分の 1 の 54 項目だけであった。3 冊の教科書で扱われているのが 27 項目、2 冊の教科書で扱いのあるのが 26 項目、1 冊だけ扱っているのが 23 項目、『めやす』にはあるが 4 冊どれにも扱いのないのが 24 項目となっている（各項目の具体的内容は、後掲の表 3 を参照）。全 154 項目中の約 6 分の 1 を占めるこの 24 項目が、高校中国語教育においては扱う必要がないと考えられたのか、扱う時間がないと考えられているのか、たまたま取り上げられなかったものなのかを見極める必要がある。多くの高校で 2〜4 単位という限られた学習時間であることを念頭において、この比較結果を参考に、最低限扱うべき文法項目は何なのか検討していきたい。特に、場面シラバスや機能シラバス、トピックシラバス等で教える際には、その場面や表現をどの文法項目を用いて教えることができるのかという対応をきちんと考え、取り上げる順に無理がないよう、その配列にも十分配慮すべきである。

各教科書が扱っている文法項目の総数は 76〜112 項目と開きが見られるが、これは『標準高校中国語』が 4 単位履修の高校での使用を想定しているためで、あとの 3 冊は 73〜87 項目と大差ないことがわかる。しかし、機能や場面中心に作成された『高校生からの中国語』は、文法項目を取り立てて説明しているところが他の 3 冊に比べて 20 以上少なく、文法シラバスか機能・場面シラバスかによって、教える文法項目数に違いが出ることがうかがえる。文法項目の取り上げ方や扱い数については、高校における中国語教育が何を目標とするのか、どのような点に力をいれて教えるのか、といった根本的な問いかけをすることから始まるといっても過言ではないだろう。

**[表1]高校生向けの中国語教科書4冊で取り上げられている「言語使用の場面」**

| 言語使用場面 | 学習指導要領 | 高校中国語 | 高校生からの中国語 | <高校版>中国語はじめの一歩 | 標準高校中国語 |
|---|---|---|---|---|---|
| 挨拶 | 中 | ● | ● | ● | ● |
| 学校 | 中高 | ● | ● | ● | ● |
| 買い物 | 中高 | | ● | | ● |
| 電話 | 中高 | | ● | ● | |
| 道案内 | 中 | | ● | | |
| 旅行 | 中高 | | | ● | |
| レストラン（中学では食事） | 中高 | | | ●（学校の食堂） | |
| 手紙 | 高 | | ● | | |
| ロールプレイ | 高 | | ● | | |
| 家庭 | 中高 | | | | |
| 地域の行事 | 中 | | | | |
| パーティー | 高 | | | | |
| 病院 | 高 | | | | |
| 電子メール | 高 | | | | |
| レシテーション | 高 | | | | |
| スピーチ | 高 | | | | |
| プレゼンテーション | 高 | | | | |
| インタビュー | 高 | | | | |
| ディスカッション | 高 | | | | |
| ディベート | 高 | | | | |
| 本 | 高 | | | | |
| 新聞 | 高 | | | | |
| 雑誌 | 高 | | | | |
| 広告 | 高 | | | | |
| ポスター | 高 | | | | |
| ラジオ | 高 | | | | |
| テレビ | 高 | | | | |
| 映画 | 高 | | | | |
| 情報通信ネットワーク | 高 | | | | |
| 朗読 | 高 | | | | |
| スキット | 高 | | | | |
| 劇 | 高 | | | | |
| 校内放送の番組 | 高 | | | | |
| ビデオ | 高 | | | | |
| 作文 | 高 | | | | |

**[表2]高校生向けの中国語教科書4冊で取り上げられている「言語の働き」**

| 言語の働き | 学習指導要領 | 高校中国語 | 高校生からの中国語 | <高校版>中国語はじめの一歩 | 標準高校中国語 |
|---|---|---|---|---|---|
| あいさつする | (中) 高 | ● | ● | ● | ● |
| 紹介する (中学は自己紹介) | 中高 | ● | ● | ● | ● |
| 描写する | 中高 | ● | ● | ● | ● |
| 承諾する | 中高 | ● | ● | ● | ● |
| 質問する | 中 | ● | ● | ● | ● |
| 誘う | 高 | ● | ● | ● | ● |
| 依頼する | 中高 | ● | ● | ○ | ● |
| 許可する | 高 | ● | ● | ○ | ● |
| 相づちを打つ | 高 | | ● | ● | ● |
| 確認する | 中 | ● | ● | ○ | ● |
| 感謝する (中学は「礼を言う」) | 中高 | ● | ● | ○ | ● |
| 喜ぶ | 高 | ○ | ● | ● | ● |
| 謝る | 中高 | ○ | ● | ○ | ● |
| 呼びかける | 高 | ○ | ● | ○ | ● |
| 拒否する (中学は「断る」) | 中高 | | ● | | ● |
| 推論する | 高 | ● | | | ● |
| 招待する | 中高 | | | ● | ● |
| 歓迎する | 高 | ● | | | |
| 祝う | 高 | | ● | | |
| ほめる | 中高 | | ● | | |
| 約束する | 中高 | | ● | | |
| 驚く | 高 | | | ● | |
| 申し出る | 中高 | | ● | | |
| 助言する | 高 | | | | ● |
| 禁止する | 高 | | | | ● |
| 賛成する | 中高 | | | ● | |
| 落胆する | 高 | | | ○ | |
| 発表する | 中 | | | | |
| 意見を言う | 中 | | | | |
| 反対する | 中高 | | | | |
| 説明する | 中高 | | | | |
| 報告する | 中高 | | | | |
| 苦情を言う | 中高 | | | | |
| 満足する | 高 | | | | |
| 仮定する | 高 | | | | |
| 結論付ける | 高 | | | | |
| 同情する | 高 | | | | |
| 怒る | 高 | | | | |
| 非難する | 高 | | | | |
| 説得する | 高 | | | | |
| 主張する | 高 | | | | |
| 示唆する | 高 | | | | |
| 命令する | 高 | | | | |
| 後悔する | 高 | | | | |
| 理由を述べる | 高 | | | | |
| 嘆く | 高 | | | | |

注:●は本文 (会話) や学習項目の中での扱い、○は巻末や欄外の「決まり文句」、「ショートレッスン」などでの扱いを示す。
『中学校学習指導要領』では「言語の使用場面」の例に「あいさつ」があるため、「挨拶する」の欄に (中) と括弧付きで示した。

**[表3]高校生用中国語教科書で扱われている文法項目（学習項目）一覧**

| 学習項目 | 高校中国語教育のめやす（文法編） | [改訂版]<br>高校中国語<br>（全23課） | 高校生からの中国語<br>（全12課） | <高校版><br>中国語はじめの一歩<br>（全13課） | 標準高校中国語<br>（全32課） |
|---|---|---|---|---|---|
| 【4冊すべての教科書が学習（文法）項目としているもの】 29項目 | | | | | |
| 挨拶 | ● | 1 | 巻頭，1(会話) | 1，ショートレッスン,巻末 | 1，2 |
| 姓名のたずね方・答え方 | | 3 | 1 | 1 | 1，3 |
| 人称代詞 | ● | 7 | 1 | 1 | 1 |
| 指示代詞（“这个,那个,哪个”） | ● | 7 | 9 | (2)，4 | 6 |
| 疑問代詞“几” | ● | 4：月日の尋ね方,10 | 2 | 4 | 10 |
| 疑問代詞“多少” | ● | 13（値段を聞く・“几”と対照） | 2 | 4（値段を聞く・“几”と対照） | 10（値段を聞く），13 |
| 形容詞述語文 | ● | 21 | 10 | 4 | 9 |
| 動詞述語文（目的語を1つとる） | ● | 14 | 1 | 3 | 8 |
| 動詞“是”を用いる文（平叙文） | ● | 6 | 1 | 1 | 4 |
| 動詞“是”を用いる文（否定文・疑問文） | ● | 6 | 1(疑問文),3（否定文） | 1 | 4 |
| 動詞“有”を用いる文：「所有」（持っている） | ● | 9 | 2（本文） | 3 | 10 |
| 動詞“在”を用いる文：「存在」 | ● | 11 | 3 | 5 | 11 |
| 述語が連続する文（連動文） | ● | 15 | 5“去”＋場所＋動詞（＋目的語） | 11“去/来”（＋場所）＋動詞（＋目的語） | 19“去/来”（＋場所）＋動詞（＋目的語） |
| 反復疑問文 | ● | 6（“是”のみ），14 | 10（形容詞） | 7 | 5（“是”のみ），9 |
| 助動詞“想”「～したい」 | ● | 14 | 11 | 5 | 20 |
| 量詞（名量詞）“个” | ● | 9（本文），10 | 2 | 4 | 10 |
| 量詞（名量詞）“本” | ● | 10 | 9 | 4 | 12 |
| その他の名量詞　“口”など | | 10（“台”,“辆”），13（“口”） | 3（“口”），4（“节”），9,（“件”） | 4（“节”,“件”），7（“口”） | 12（“口”,“件”） |
| 副詞“不” | ● | 6 | 3（会話） | 1 | 4 |
| 副詞“很” | ● | 本文:12“很多”15，21 | 10 | 4 | 9 |
| 副詞“没(有)” | ● | 12 | 10 | 3 | 10 |
| 前置詞（介詞）“在” | ● | 23 | 7 | 7 | 22 |
| 構造助詞“的”（連体修飾語） | ● | 8 | 1（本文），9 | 2，13 | 7，29 |
| アスペクト助詞“了”（実現） | ● | 16 | 10 | 5 | 18 |
| ムード助詞“吗” | ● | 6 | 1 | 1 | 4 |
| 時間の言い方（尋ね方・答え方） | ▲ | 5 | 4 | 6 | 14 |
| 月日や曜日の言い方（尋ね方・答え方） | ▲ | 4 | 5（曜日），7（月日） | 6 | 12（本文），15 |
| 数字 | ●（語彙編） | 4（零～百、千、万、億） | 2（零～百、千、万） | 6（一～百、千、万） | 10（零～十），13（十一～百） |
| “二”と“两” | ●（語彙編） | 10 | 3 | 6 | 10 |

注　表中の数字は初出の課を示す

| 学習項目 | 高校中国語教育のめやす（文法編） | [改訂版]<br>高校中国語<br>（全23課） | 高校生からの中国語<br>（全12課） | <高校版><br>中国語はじめの一歩<br>（全13課） | 標準高校中国語<br>（全32課） |
|---|---|---|---|---|---|
| 【4冊すべての教科書で何らかの扱いのあるもの】 25項目 | | | | | |
| 指示代詞（“这儿,那儿,哪儿／这里,那里,哪里”） | ● | 11 | 3(会話・“哪儿”），12（本文） | 3（本文） | 11 |
| 疑問代詞“什么”「なに」 | ● | 6 | 1(会話) | 2 | 6 |
| 疑問代詞“什么”「どんな、何の」 | | 6 | 1(会話) | 2 | 6 |
| 疑問代詞“谁” | ● | 8 | 11（本文） | 2 | 7 |
| 疑問代詞“哪儿”を用いた疑問文 | ● | 11 | 3(会話) | 3（本文） | 12 |

**[表3]高校生用中国語教科書で扱われている文法項目（学習項目）一覧**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 疑問代詞“怎么”「どのように」 | ● | 23 | 8 | 12（ショートレッスン） | 28 |
| 疑問代詞“怎么样” | ● | 17（本文） | 5 | 4（本文） | 25（例文） |
| 親族呼称 | ● | 9（練習） | 3 | 7（本文・新出語句） | 7 |
| 指示代詞（“这,那,哪”） | ● | 7 | 9 | 2 | 6 |
| 副詞“都” | ● | 7 | 3（会話） | 4（本文） | 5 |
| 副詞“还”（「ほかに、さらに」） | ● | 22（比較表現の例文） | 5（本文） | 3（本文） | 13（本文） |
| 諾否（“吗”を文末におく）疑問文 | ● | 6 | 3（会話） | 1 | 4 |
| 動詞“有”を用いる文：「存在」（～にいる、ある） | ● | 12 | 4（会話） | 7 | 12・13・20（本文） |
| 動詞“喜欢”を用いる文 | ●（語彙編） | 15 | 5 | 9（本文） | 17 |
| “请”を用いた命令文 | ● | 2（本文）, 3 | 発音練習, 9（本文） | ショートレッスン | 巻頭・発音練習 |
| 量詞（名量詞）“张” | ● | 10 | 10（本文） | 4 | 12 |
| 量詞（名量詞）“一点儿” | ● | 17（本文） | 9（ステップアップ） | 12（本文） | 13（本文） |
| 副詞“也” | ● | 6 | 3（会話） | 2 | 4 |
| 副詞“真” | ● | 17（本文） | 9（本文）10（ステップアップ） | 11（本文） | 13（本文） |
| 前置詞（介詞）“给” | ● | 18 | 9（本文） | 9 | 18 |
| 接続詞“和” | ● | 13 | 3（本文） | 7（本文） | 28（本文） |
| ムード助詞“吧”（軽い命令、勧誘、提案） | ● | 18（本文） | 7（ステップアップ） | 5・11（本文） | 13（本文） |
| 時をあらわすことば（“今年”,“上午”など） | ●（語彙編） | 4 | 4, 7 | 6 | 14（補充単語） |
| 年齢の聞き方・答え方 | | 13（本文） | 6 | 巻末・自己紹介（自分の年齢を言う） | 14（自分の年齢を言う） |
| 中国のお金の単位 | | 13（例文） | 9（コラム） | 4（トレーニング例文） | 10 |

注　表中の数字は初出の課を示す

| 学習項目 | 高校中国語教育のめやす（文法編） | [改訂版] 高校中国語（全23課） | 高校生からの中国語（全12課） | <高校版> 中国語はじめの一歩（全13課） | 標準高校中国語（全32課） |
|---|---|---|---|---|---|
| 【3冊の教科書で学習（文法）項目としているもの】 16項目 | | | | | |
| 選択疑問文 | ● | | 9 | 11 | 27 |
| 省略疑問文 | ● | 8（本文）, 9 | | 3 | 8 |
| 助動詞“能”「～することができる」 | ● | 19 | | 10 | 21 |
| 助動詞“会”「～することができる」 | ● | 17 | | 10 | 21 |
| 量詞（名量詞）“枝” | ● | 10 | 9 | | 12 |
| 量詞（動量詞）“次” | ● | 20 | | 6（本文）, 9 | 23 |
| 前置詞（介詞）“比” | ● | 22 | | 12 | 29 |
| 前置詞（介詞）“从” | ● | 23 | | 8 | 30 |
| 前置詞（介詞）“跟” | ● | 23“跟…一起, 跟…一样” | | 9“跟…一起”12“跟…一样” | 22 |
| アスペクト助詞“过”（経験） | ● | 20 | | 9 | 19 |
| ムード（語気）助詞“了” | ● | 13（本文）, 16 | 10 | | 14 |
| ムード助詞“呢” | ● | 9 | | 3 | 8 |
| 動詞述語文（目的語をとらない） | ● | 14 | | 3 | 8 |
| 「時間量」を表す文（“我看了两个小时电视。”） | | | 11 | 8 | 17 |

**[表3]高校生用中国語教科書で扱われている文法項目（学習項目）一覧**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 「時点」を表す文（“我**明天**去。”） | ▲ | | 4 | 6 | 16 |
| 方位詞（“～边（儿）”，“上”,“下”,“里”） | | 11 | | 6 | 23 |
| 【3冊の教科書で何らかの扱いのあるもの】 11項目 | | | | | |
| “哪个”を用いた疑問文 | ● | | 9 | 4（本文） | 29 |
| “什么时候”を用いた疑問文 | | | 5（会話） | 6（本文） | 16（例文） |
| 疑問代詞“怎么”「どうして」 | | 16（本文），23 | | 8（本文） | 18 |
| 副詞“太” | ● | | 9（本文・“太～了”） | 4（本文・“太～了”） | 14（本文），15（“太～了”） |
| 副詞“已经” | ● | 16（本文） | | 巻末・自己紹介 | 31（本文） |
| 副詞“再” | ● | 20（例文） | 9（ステップアップ） | | 14（本文） |
| その他の副詞 | | 8（“可能”） | | 10“大概”“一定”，12“特別” | 18（本文・“可能”），31“快” |
| 構造助詞“得”（補語） | ● | 17（本文） | | 10 | 27 |
| ムード助詞“啊” | ● | | 5（会話） | 巻末・決まり文句“是啊。” | 16（本文） |
| 状態（様態・程度）補語 | ● | 17（本文） | | 10 | 27 |
| “祝…”「…を祈る」 | | | 12 | 13（本文） | 32 |

注　表中の数字は初出の課を示す

| 学習項目 | 高校中国語教育のめやす（文法編） | [改訂版] 高校中国語（全23課） | 高校生からの中国語（全12課） | <高校版> 中国語はじめの一歩（全13課） | 標準高校中国語（全32課） |
|---|---|---|---|---|---|
| 【2冊の教科書で学習（文法）項目としているもの】 13項目 | | | | | |
| 指示代詞（这些,那些,哪些） | ● | 7 | | | 7（“这些，那些”のみ） |
| 動詞述語文（目的語を2つとる） 動詞：“告诉” | ● | | | 13 | 28 |
| 動詞述語文（目的語を2つとる） 動詞：“给” | ● | | | 13 | 28 |
| 動詞述語文（目的語を2つとる） 動詞：“送”，（“教”） | ● | | | 13（“教”） | 28（“教”，“送”） |
| 動詞の重ね型 | ● | | | 10 | 13，20 |
| 助動詞“可以”「～してもよい」 | ● | 18 | | | 20 |
| 助動詞“不用”「～する必要はない」 | ● | | | 8 | 25 |
| 量詞（動量詞）“一下” | ● | | | 10 | 11 |
| 副詞“就”（「すぐ、じきに」） | | 12 | | | 26 |
| 副詞“在”（進行を表す“在～呢”） | ● | | | 11 | 24 |
| 前置詞（介詞）“和” | ● | 13 | 11（“和…一起”） | | |
| 前置詞（介詞）“离” | ● | | | 7 | 26 |
| ムード助詞“的”［“是～的”「～したのだ」］ | ● | | | 9 | 28 |
| 【2冊の教科書で何らかの扱いのあるもの】 13項目 | | | | | |
| 助動詞“要”「～しなければならない」 | ● | | 8（ステップアップ） | | 22 |
| 量詞（動量詞）“遍” | ● | 20 | | | 26（本文） |
| 副詞“常常” | ● | | 10（本文） | 11（本文） | |
| 副詞“还”（「まだ」） | ● | 17（本文） | | 8（本文） | |
| 副詞“就”（肯定の強調「ほかでもなく」） | ● | 12 | 8（本文） | | |
| 副詞“一共” | ● | | 9（ステップアップ） | 4（本文） | |
| 前置詞（介詞）“到” | ● | 23（“到…去/来”） | 8（本文） | | |
| ムード助詞“吧”（推測） | ● | | | 12（本文） | 18（本文） |
| 結果補語 〈動詞〉 | ● | 18（本文） | | | 30 |

**[表3]高校生用中国語教科書で扱われている文法項目（学習項目）一覧**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 結果補語 〈形容詞〉 | ● | 16（本文） | | | 30 |
| 方向補語 “来／去” | ● | 18（本文） | | | 31 |
| その他の前置詞 “往” | | 23（例文） | 8（本文） | | |
| 動詞“打算”を用いる文 | | 23（本文） | | | 32 |

注 表中の数字は初出の課を示す

| 学習項目 | 高校中国語教育のめやす（文法編） | ［改訂版］高校中国語（全23課） | 高校生からの中国語（全12課） | <高校版>中国語はじめの一歩（全13課） | 標準高校中国語（全32課） |
|---|---|---|---|---|---|
| 【1冊の教科書が学習（文法）項目としているもの】 14項目 | | | | | |
| アスペクト助詞“着”（持続） | ● | | | | 23 |
| “快（要）～了”「まもなく～する」 | ● | | | | 31 |
| 量詞（名量詞）“只” | ● | 12 | | | |
| 主述述語文 | ● | | | | 25 |
| “别”を用いた命令文 | ● | | | | 25 |
| 助動詞“要”「～したい」 | ● | | | | 25 |
| 助動詞“得”「～しなければならない」 | ● | | | 8 | |
| 助動詞“不要～”「～してはいけない」 | ● | | | | 25 |
| 自然現象を表す文 | ● | | | | 31 |
| 所要時間の聞き方と言い方 | | | 8 | | |
| 目的語を文頭に出す表現 | | | | 11 | |
| 目的語が主述句のとき | | | | 13 | |
| “听说” | | | | | 19 |
| 積極性を表す“来” | | | | | 30 |
| 【1冊の教科書で何らかの扱いのあるもの】 9項目 | | | | | |
| 副詞“比较” | ● | | | | 30（本文） |
| 副詞“非常” | ● | | 12（本文） | | |
| 副詞“刚” | ● | 23（例文） | | | |
| 副詞“最” | ● | | | | 21（本文） |
| “从～到…” | ● | 23（例文） | | | |
| 感嘆詞“啊！” | ● | | 10（本文） | | |
| 感嘆詞“喂！” | ● | | 7（本文） | | |
| 結果補語 〈前置詞〉 | ● | 18（本文） | | | |
| 助動詞“应该”「～しなければならない」 | ● | | | | 14（本文・“该”） |

注 表中の数字は初出の課を示す

**[表3]高校生用中国語教科書で扱われている文法項目（学習項目）一覧**

| 学習項目 | 高校中国語教育のめやす（文法編） | [改訂版]<br>高校中国語<br>（全23課） | 高校生からの中国語<br>（全12課） | <高校版><br>中国語はじめの一歩<br>（全13課） | 標準高校中国語<br>（全32課） |
|---|---|---|---|---|---|
| **【「めやす」にあるが教科書ではまったく扱いのないもの】 24項目** | | | | | |
| “为什么”を用いた疑問文 | ● | | | | |
| 形容詞＋“一点儿”を用いた命令文（“小心点儿”） | ● | | | | |
| “多”を用いた感嘆文 | ● | | | | |
| 量詞（名量詞）“杯” | ● | | | | |
| 量詞（名量詞）“块” | ● | | | | |
| 量詞（名量詞）“碗” | ● | | | | |
| 量詞（動量詞）“趟” | ● | | | | |
| 副詞“才” | ● | | | | |
| 副詞“刚刚” | ● | | | | |
| 副詞“更” | ● | | | | |
| 副詞“就”（「すでに、とっくに」） | ● | | | | |
| 副詞“马上” | ● | | | | |
| 副詞“又” | ● | | | | |
| 副詞“有点儿” | ● | | | | |
| 副詞“正” | ● | | | | |
| 副詞“只” | ● | | | | |
| 前置詞（介詞）“把” | ● | | | | |
| 前置詞（介詞）“对” | ● | | | | |
| 前置詞（介詞）“向” | ● | | | | |
| “因为～所以…” | ● | | | | |
| 構造助詞“地”（連用修飾語） | ● | | | | |
| 感嘆詞“哎呀！” | ● | | | | |
| 擬声語“哈哈” | ● | | | | |
| “被”を含んだ受身文 | ●（語彙編） | | | | |
| **文法項目扱い総数** | | 87 | 76 | 73 | 112 |
| （うちポイントとなっているもの→表中の太字） | | **70** | **43** | **68** | **95** |
| **履修単位数のめやす** | 3～4単位 | *3～4単位向け | 2～3単位向け | *2～3単位向け | 4（2×2年）単位向け |

注：『高校中国語教育のめやす』（文法編）に挙がっている項目（用語も参照）に若干補足し合計154の項目をたてた。めやすの欄に●があるものは文法編に記述のある項目を示す。
表中の数字は初出の課を示す。▲は項目としては挙がっていないが例文にあるもの。太字で示しているのは、その課の文法ポイントとされているもの。
『高校生からの中国語』は「言ってみよう」、「覚えよう」という欄や教師用指導書で学習のポイントとして挙がっているものを太字で示した。
挙がっているものを太字で示した。「履修単位数のめやす」欄に＊印のある教科書は、使用のめやすとなる単位数の記載がないため、実際の使用状況に鑑みて記した。

# 3. 中国語の語彙

千場由美子

ここでは、『高校中国語教育のめやす』平成 11 年度版（以下『めやす』）の中の言語材料：語彙編と現在、高等学校で広く使用されている前出の 4 種類の教科書をもとに語彙数とその内容を分析した。

## 3-1.『めやす』と各教科書が扱う語彙

『めやす』では 3〜4 単位が標準単位として内容が設定されており、語彙編に定める語として、以下のように説明されている。

語彙数は 700 語程度とし、選定にあたって以下の点を考慮した。

- 中国を理解するために必要な語彙だけでなく、高校生が学校生活や日常生活において、なじみがあると思われる基本語
- 高校生が中国を訪問した際に、同世代の高校生をはじめとする中国の人々と交流する上で役に立つと思われる基本語
- 中学校学習指導要領第 2 章第 9 節外国語　第 2 英語（平成元年 12 月文部省発行）別表 2 に記載された語

まず、語彙数について『めやす』と各教科書を比較すると、次のようになる。

| | |
|---|---|
| 『めやす』語彙編 | 718 |
| 『高校中国語』 | 437 |
| 『高校生からの中国語』 | 342 |
| 『<高校版>中国語はじめの一歩』 | 423 |
| 『標準高校中国語』 | 369 |

上に挙げた数字は品詞の違うものをそれぞれ 1 項目として数えた際の数である。『めやす』の場合、語彙編で挙げられている語彙数は 718 である。それぞれの教科書では、新出語彙数は教科書末尾の索引によって数えたため、新出語彙項目数であり、単語とは限らない。同じ品詞でも違う項目として挙げられている場合はそれぞれ数えた。また、『<高校版>中国語はじめの一歩』の単語リストには、「「発音」「ひと口メモ」,「ショートレッスン」「決まり文句」は含まない。」と、『標準高校中国語』の語句索引には、「＊第 1 課から第 32 課までの［生词］で取り上げられた語句をアルファベット順に配列する。」とそれぞれ書かれており、教科書末尾の索引に教科書内のすべての語彙が挙げられているわけではないことを付け加えておく。

『めやす』とそれぞれの教科書を比較すると、それぞれの教科書の語彙数は『めやす』の半分程度となっている。ここで、単位数について考えると、『めやす』が 3〜4 単位、上に挙げた教科書のうち『高校生からの中国語』が 2〜3 単位、『標準高校中国語』が 4 単位（2 単位×2 年間）を想定されて編纂されている。また、『高校中国語』については、1 年間

2 単位では半分或いは 3 分の 2 程度までしか到達しないという状況が報告されている（平成 17 年度国立大学法人大阪外国語大学地域連携室公開講座「高等学校中国語担当教員講座」の参加者によって行われた教材検討会での情報交換より）ことから、実際には 3〜4 単位分の時間がかけられていると思われる。『めやす』には 700 語あまりが挙げられているが、現状の 3〜4 単位では語彙数は 700 にはとうてい及ばない。

次に、どの方面の語彙が挙げられているかであるが、これは当然のことながら、本文に取り上げられた場面や文法項目と関係してくるので、そちらの項をご覧いただきたい。教科書でどの語彙を取り上げるかは、場面設定によって決まってくるものと考えられる。

### 3-2.『めやす』と教科書の語彙の重なり

『めやす』とそれぞれの教科書との語彙の重なりについては、以下の①〜④に分けて考えた。（　）内はその数。

①『めやす』にあり、すべての教科書にあるもの(94)
②『めやす』にあり、3 冊の教科書にあるもの(116)
③『めやす』になく 3 冊以上にあるもの(29)
④『めやす』にあり他の教科書には全くないもの(246)

これらのうち、①と②は基本語彙として用いられていると考えられる。③は基本語彙としてぜひ加えたいものとして挙げておく。④はこれらの教科書を終えた後に学習の対象になるものなのか、或いは高校生の初級段階で必要な語彙ではなく基本語彙からの整理の対象になるものなのか再考する必要があると思われる。なお、この④の中に含まれている語は、名詞では動物、建物、体の部位など、代詞「什么样」「为什么」、形容詞では味覚に関する語など、助動詞の「不要*」「应该」「愿意」、接続詞「所以」「要是」「因为」、副詞「才」「马上」「又」「正」「只」など、前置詞「把」「被」「对」「向」、量詞では「把」「双」「趟」「下」など、助詞の「地」、などが主なものである。これらの語彙から未習の場面、文法項目などがある程度想像される。（「不要*」については 1 冊のみ助動詞以外の品詞として挙げている。）

その他、語彙分析で気づいたこととして、一番新しく出版された教科書『<高校版>中国語はじめの一歩』にある「卡拉 OK、电子游戏、手机、快餐店、打工」などは、現在はまだ他の教科書では取り上げられていないが、これから高校生にとってなじみのある語彙となる可能性がある。

最後にどの語彙がどの教科書で取り上げられているかを示す。品詞の別を示す必要があると思われるものは（　）内に記した。品詞をあらわす用語は『めやす』に用いられているとおりとした。教科書の語彙索引に品詞の別が示されており、『めやす』と品詞が異なる場合は別項目として考えた。

**①『めやす』にあり 4 冊すべての教科書にあるもの(94)**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 爱好 | 都 | 好 | 老师 | 去 | 喜欢 | 英语 | 真 |
| 爸爸 | 多 | 喝 | 了 | 人 | 现在 | 游泳 | 中国 |
| 吧 | 多少 | 很 | 妈妈 | 日本 | 小说 | 有 | 中午 |
| 半 | 饭 | 滑雪 | 吗 | 商店 | 星期 | 有意思 | 走 |
| 本 | 分 | 几 | 买 | 谁 | 姓 | 月 | 昨天 |
| 不 | 高中生 | 家 | 没有 | 什么 | 熊猫 | 在（動） | 做 |
| 茶 | 个 | 件 | 每天 | 是 | 学生 | 在（前） | 两 |
| 吃 | 给 | 叫 | 名字 | 书 | 学习 | 怎么 | 三 |
| 打 | 贵 | 教室 | 明天 | 岁 | 学校 | 怎么样 | 六 |
| 的 | 过 | 今天 | 哪儿 | 同学 | 要（動） | 张(量) | 百 |
| 弟弟 | 还 | 看 | 那 | 图书馆 | 也 | 这 | |
| 东西 | 汉语 | 口 | 钱 | 晚上 | 一起 | 这儿 | |

**②－1『めやす』にあり『高校中国語』以外の 3 冊にあるもの(10)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 菜 | 还是 | 课 | 睡觉 | 小时 |
| 唱 | 教 | 起床 | 小 | 远 |

**②－2『めやす』にあり『高校生からの中国語』以外の 3 冊にあるもの(47)**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 本子 | 地方 | 给 | 课本 | 毛衣 | 那么 | 食堂 | 一点儿 |
| 比 | 电话 | 跟 | 块 | 没(有) | 呢 | 事 | 一定 |
| 不错 | 电视 | 欢迎 | 快 | 面包 | 能 | 手表 | 已经 |
| 词典 | 房间 | 会 | 来 | 明年 | 朋友 | 说 | 邮局 |
| 次 | 高 | 咖啡 | 礼物 | 哪个 | 票 | 听 | 桌子 |
| 从 | 告诉 | 课 | 里(边) | 那儿 | 热 | 休息 | |

**②－3『めやす』にあり『<高校版>中国語はじめの一歩』以外の 3 冊にあるもの(19)**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 春天 | 等 | 后天 | 身体 | 写 | 再 | 坐 |
| 大 | 放 | 就 | 数学 | 信 | 枝 | |
| 到 | 飞机 | 铅笔 | 踢 | 圆珠笔 | 足球 | |

**②－4『めやす』にあり『標準高校中国語』以外の 3 冊にあるもの(40)**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 车站 | 和 | 你 | 他 | 下午 | 零 | 八 |
| 点 | 回 | 你们 | 他们 | 夏天 | 一 | 九 |
| 高兴 | 饺子 | 您 | 她 | 想 | 二 | 十 |
| 哥哥 | 姐姐 | 便宜 | 她们 | 音乐 | 四 | 千 |
| 公司 | 今年 | 钱包 | 我 | 早上 | 五 | |
| 号 | 妹妹 | 上午 | 我们 | 住 | 七 | |

**③『めやす』になく 3 冊以上にあるもの(29)**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 北京 | 电影 | 高中 | 考试 | 请 | 体育馆 | 爷爷 | 祝 |
| 长城 | 东京 | 故宫 | 美国 | 日本人 | 西安 | 照相 | |
| 大阪 | 对不起 | 关照* | 奶奶 | 上课 | 谢谢 | 中国人 | |
| 第 | 多大 | 好吃 | 男 | 上学 | 星期天 | 钟 | |

「关照*」は挨拶文としては『めやす』に挙げられている。

**④『めやす』にあり他の教科書には全くないもの(246)**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 哎呀 | 带 | 更 | 脚 | 明白 | 手套 | 碗 | 游泳池 |
| 把（量） | 戴 | 公斤 | 教师 | 鸟 | 首都 | 为什么 | 有点儿 |
| 把（前） | 刀子 | 故事 | 街 | 牛 | 瘦 | 屋子 | 又 |
| 白天 | 地 | 刮 | 经常 | 农村 | 叔叔 | 洗 | 鱼 |
| 办 | 灯 | 关 | 镜子 | 努力 | 梳子 | 下(量) | 羽毛球 |
| 办法 | 低 | 广播 | 旧 | 女儿 | 输 | 咸 | 雨衣 |
| 帮助(名) | 地球 | 广场 | 橘子 | 盘子 | 蔬菜 | 香蕉 | 语言 |
| 帮助(動) | 点（動） | 逛 | 觉得 | 胖 | 数 | 香皂 | 元 |
| 包（動） | 点心 | 国家 | 卡片 | 跑 | 树 | 箱子 | 院子 |
| 包（量） | 电报 | 国旗 | 开水 | 匹 | 刷 | 向 | 愿意 |
| 杯 | 电灯 | 哈哈 | 看见 | 乒乓球 | 双 | 像 | 月亮 |
| 被 | 电梯 | 孩子 | 科学 | 桥 | 水 | 小姐 | 云彩 |
| 鼻子 | 电影院 | 海 | 口袋 | 青年 | 宿舍 | 小心 | 运动(名) |
| 比 | 碟子 | 海关 | 哭 | 青蛙 | 酸 | 小学 | 运动(動) |
| 玻璃 | 读 | 黑板 | 筷子 | 轻 | 随便 | 笑 | 早 |
| 不要* | 肚子 | 猴子 | 困难 | 清楚 | 所以 | 星星 | 长 |
| 擦 | 短 | 后来 | 辣 | 热闹 | 太极拳 | 雪 | 着急 |
| 才 | 对（前） | 湖 | 老虎 | 人民 | 糖 | 鸭子 | 找 |
| 参观 | 对面 | 互相 | 老鼠 | 认识 | 躺 | 牙 | 正 |
| 叉子 | 饿 | 话 | 脸 | 认真 | 趟 | 颜色 | 职业 |
| 城市 | 儿子 | 坏 | 领带 | 肉 | 提 | 眼睛 | 只(副) |
| 出发 | 耳朵 | 换 | 龙 | 散步 | 甜 | 燕子 | 中间 |
| 厨房 | 房子 | 黄油 | 楼上 | 嗓子 | 跳舞 | 羊 | 中学 |
| 窗户 | 粉笔 | 回(量) | 楼下 | 商量 | 停 | 要是 | 钟头 |
| 春节 | 风 | 回答 | 路 | 蛇 | 听见 | 夜里 | 重 |
| 词 | 风景 | 鸡 | 马 | 什么样 | 同意 | 一块儿 | 猪 |
| 错 | 付 | 集团 | 马拉松 | 生活 | 头发 | 以前 | 自来水 |
| 答应 | 干净 | 季节 | 马上 | 狮子 | 兔子 | 意思 | 嘴 |
| 打扫 | 感冒(名) | 假日 | 卖 | 世界 | 腿 | 因为 | 最后 |
| 大楼 | 刚刚 | 讲 | 美术 | 收拾 | 脱 | 应该 | |
| 大衣 | 钢琴 | 角 | 门 | 手 | 袜子 | 赢 | |

「不要*」については助動詞以外の品詞として挙げている教科書が 1 冊ある。

# 4. 中国語の文化項目

胡興智

文化についての定義は様々あるが、言語が文化の中心をなすと見ることが可能であろう。言語は文化現象の一つであり、文化的情報を伝達する媒体でもあり、文化の保存、継承、発展および異文化間の相互理解と融合、吸収、共創は言語によって実現されることが多い。

『高校中国語教育のめやす』平成 11 年度版が掲げた高校中国語教育の目標には、「国際理解、異文化理解を深めること」が含まれており、高校で中国語を教えている教師たちもこのことを念頭において授業を展開していると思う。より正確に現状を把握するためには、個々の教師の文化に対する考え方や授業での扱いを分析すべきところであるが、今回は、多くの高校で使用されている 4 冊の教科書における文化の扱い方を比較し、考察を加えた上で、文化の学び方、教え方について再考するための基礎資料としたい。

各教科書の扱う文化の内容とその扱い方については、次頁の表 1 を、文化を扱ったコラムのテーマと内容については、後掲の表 2 を参照願いたい。

## 4-1. 教科書に見られる文化的要素

### (1)コラムに見られる文化的要素

すべての教科書が文化を紹介するコラムを設けている（１冊のみ教師用指導書に収録）。複数の教科書が取り上げているテーマや視点は以下のとおりである。

【共通に見られるテーマ】

中国・中国語*／中国の教育／親族呼称／学校生活／外来語の取り入れ方／中国の祝祭日／贈り物の贈り方

*このテーマはコラムではないが、3 冊の教科書が冒頭で扱っている。

【共通に見られる内容的特徴】

- 伝統文化より今の中国、また、高校生の生活に直接にかかわる文化項目が多くテーマに挙げられている。
- コミュニケーション上の日中の習慣の違いを紹介するものが多い。

同じテーマを扱っていても紹介の仕方などには教科書によって違いが見られる。また、コラムの扱い方や意図（日中比較、自文化を通して異文化理解を深めるなど）について、教師用指導書でふれている教科書は、4 冊中 2 冊にとどまった。指導書が必ずしもすべての教員には行き渡っていない現状を考えると、授業の中で文化的要素を積極的に取り入れてほしいという、執筆者あるいは編集者の意図が十分伝わっているとは考えにくい。

### (2)本文及び練習に見られる文化的要素

本文とは別にコラムを設けなくても、文化的要素は十分取り入れることができると考える。たとえば、今回分析の対象とした教科書でも、本文中に、高校生の一日の生活を取り上げる、中国の列車の中で中国の場所について話す、高校生同士で、家族や文化祭、日中

の気候について会話をするというダイアローグの中に、文化的要素を入れる工夫が見られる。

また、挿絵や写真なども、学習者の学習意欲向上に役に立つばかりでなく、多くの文化的要素が入っている。語彙についても、「饅頭」、「独生子」、「文化祭」、中国の地名などを取り上げていること、また、練習も、機械的な置き換えだけではなく、中国旅行計画、中国映画の誘いなどの場面を設定することに、文化を紹介しやすくする工夫がみられる。

**[表 1] 4 冊の教科書が扱う「文化」の内容とその扱い方**

| | ［改訂版］高校中国語 | 高校生からの中国語 | ＜高校版＞中国語はじめの一歩 | 標準高校中国語 |
|---|---|---|---|---|
| **登場人物** | 中国人の教師と日本人高校生 | 訪日の中国代表団の教師と高校生日本の高校生<br>在日の中国人高校生日本語を習っている中国人高校生<br>中国人の店員 | 中国人高校生と日本人高校生 | 日本人高校生と中国人高校生<br>中国人の通行人<br>日本人の高校生とその親<br>中国人の高校生とその親<br>中国人の店員 |
| **中国語や中国語について** | 「はじめに」で中国語について記述。 | 「中国語ってなに？」で中国語について記述。 | 「ウォーミングアップ」で中国・中国語について記述。 | 特に触れていない。 |
| **イラスト** | 数の数え方／人民日報／切手／場所／高校生の部屋／京劇／友誼商店／〇中国地図●表紙・長城 | 数字の数え方／ニ胡／挙手／鳥かご／紅領巾／北京駅／映画招待券／西遊記／西安／倒福／男性が餃子を作る／文化祭／長城／京劇／T シャツ／中国物産展／地図／爆竹／旅行チラシ／親族表／〇中国地図●表紙・現代西遊記と桜 | 数字の数え方／国旗／封筒／京劇／料理／職業／北京の地図／列車／長城／親族表／〇中国地図●表紙・中国地図 | 数字の数え方／南京／北京の地図／太極拳／好好学習、天天向上／トロリーバス／親族表／〇中国地図 |
| **写真** | 北京／香港／台北 | 紙幣／高校生の部屋／封筒／中国人留学生の手書きの手紙／実際に使われるスケジュール表／お祝いカード | | |
| **コラム** | 特に設けていない。指導書に「コラム」という形で紹介している。 | 各課に「你知道吗?(知っていますか)」というコラムを設けている。 | 各課の最初のページに「一口メモ」というコラムを設けている。 | 「言葉から探る日中文化比較」というコラムが全体で三つある。 |
| **文化の扱い方についての記述** | 教師用指導書の中で、本文にある表現を使用する際の中国人の習慣なども説明するよう促している。 | 教師用指導書の中で、「你知道吗?」の使い方、各課のコラムの意図を説明している。 | 特にない。 | 特にない。 |

### 4-2. 中国語教育における文化

《对外汉语教学与文化》（1997 北京语言文化大学出版社）では、語学教育における文化背景に対する知識は、その機能的角度から言えば、「知識文化」と「交際文化」に分かれるとしている。「知識文化」とは、異なる文化背景で育った人同士がコミュニケーションをする際、ある言葉、またはある表現に対して、理解、ないし使用するには直接的な影響を与えない文化背景知識であり、交際文化とは異なる文化背景で育った人同士がコミュニケーションをする際、ある言葉、ないしある表現についての文化背景知識の認識不足により誤解が生じ、直接にコミュニケーションに影響を与える文化知識は「交際文化」である、としている。

この観点に立つと、今回取り上げられる 4 つの教科書は、「交際文化」に触れるような努力が見られるものの、扱われている内容や扱い方を見ると、「知識文化」に偏っている傾向が見られる。

外国語学習を通して「聞く、話す、読む、書く」という 4 つの技能の習得だけではなく、「考える」力を養うことが重要であると思われる。そのためには、自然に異文化（民族間、地域間、世代間などより広い意味で捉えたい）に出会い、また、自文化の発見のきっかけを得られ、その体験を通して、相互理解をより深められるような教材作りや教授法を模索していきたい。

**[表2] 文化を扱ったコラムのテーマと内容**

| 教科書名 | テーマ | 内容 |
|---|---|---|
| <高校版>中国語<br>はじめの一歩 | 中国人の姓 | 結婚しても改姓しない。親しい間ではフルネームで呼ぶこと |
| | 教育制度 | 義務教育、大学受験、補習授業、塾について |
| | 高校 | 9月入学、時間割、休み時間の過ごし方 |
| | ファッション | 人民服からファッションを楽しむ時代になったこと、自由市場や露天、ブランド品、ジーンズ、Tシャツ、おしゃれについて紹介 |
| | 食事 | “吃饭了吗?”は挨拶であること、地域によって味の特徴が異なること |
| | 教科の名前や課外活動 | 教科名、単位制による卒業、クラブ活動について |
| | 夫婦と家事 | 共稼ぎ夫婦では夫も家事をすること、中国語で「恐妻家」(“妻管严”)の言い方が似た音をとり“気管炎”であることなど |
| | 改革･開放政策 | 都市と農村の収入格差が社会問題になっていること |
| | 旅行ブーム | 中国が旅行ブームであることを紹介し、人気の場所や交通手段 |
| | ファーストフード | ハンバーガー、ピザ、フライドポテト、サラダ、アイスクリーム、伝統的ファーストフード(肉まん、水餃子)について |
| | 中国映画 | 1987～2002年の中国映画の代表的作品を中国語名と日本語タイトルを併記して紹介 |
| | 北京の名物 | 名所旧跡や北京の名物(北京ダック、秋、京劇、羊のしゃぶしゃぶなど)について |
| | 友人との付き合い | 友人を実の兄弟のように大事にすること、タバコを周囲の人に勧める、食事に言ったら割り勘はしない、などの習慣 |
| 標準高校中国語 | 中国の学校 | 9月入学、中学、高校が3-3制であること、その中国語での呼称 |
| | 「いただきます」を言わない | 「いただきます」を言う、言わないから日中の習慣の違い |
| | 「つまらないものですが」 | お土産や贈り物を渡すときの日中の表現の違い |
| | 「わざわざ買ってきました」 | お土産や贈り物を渡すときの日中の表現の違い |
| 高校生からの中国語 | 中国人の名前 | 親が子どもに対する期待や希望をつけて名前をつけるという、日中双方に見られる普遍的な考え方 |
| | 文通相手は中学生？ | 日本と中国では同じ漢字を使っていても意味がまったく違うことばも存在すること |
| | いとこってどういうの？ | 親族呼称という身近な材料を通じて、日本語と中国語の相違点 |
| | 中国の高校生の学校生活 | 中国の高校生の時間割と壁新聞委員会などの活動について |
| | 私の好きなこと | 中国の高校生が日本の高校生たちと同じような趣味を持っていること |
| | 中国で日本語を学ぶ高校生 | 中国の小･中･高校で日本語を学習している生徒たちの作文の一部 |
| | 外来語の取り入れ方(1) | 現代中国語の中には、日本生まれの漢語がたくさんあり、中国から日本だけでなく、双方の流れがあること |
| | 外来語の取り入れ方(2) | 中国における外来語の取り入れ方(意訳、音訳) |
| | 中国の通貨 | 中国の通貨単位と通貨の種類 |
| | ことばと芸の修行 | 高校時代の中国語学習を仕事につなげた先輩からのメッセージ |
| | 中国の高校の年間スケジュール | 中国の学期制(9月入学)と学校関連の休暇や代表的な祝祭日 |
| | “春節” | 中国の最も伝統的な祭日である"春節”の過ごし方 |
| 【改訂版】高校中国語 | 外国の地名と人名の表し方 | 意訳できない外国の地名や人名を発音に最も近い漢字をあてて表すこと |
| | 数の数え方 | 手を使ってどのように数を表すか |
| | 中国の祝祭日 | 休暇や代表的な祝祭日および少数民族の祭りの例 |
| | 中国の学制 | 託児所から大学院まで、中国の学制とそれぞれの中国語での呼称 |
| | 魯迅 | 魯迅のプロフィール |
| | 親族呼称 | 中国の親族呼称とその背景について |
| | 量詞 “对”と“双” | ペアになったものを数える二つの量詞の使い分け |
| | “熊猫” | 中国にしか生息しないパンダについて |
| | 北京、上海、洛陽、桂林 | 中国の4つの都市の簡単なプロフィール |
| | “点心”、“小吃” と「菓子」 | 日本語と中国語を比較しながら、それぞれの単語がカバーする範囲 |
| | “礼物” | 贈り物の贈り方を日中で比較しながら紹介 |
| | “我有事。” | 断るという表現の仕方に見られる日中の比較 |
| | 魯迅の作品 | 魯迅の3つの作品の内容の簡単な紹介 |
| | 上海VS北京 | 中国の二大都市の比較 |
| | 頤和園 | 北京の名園である頤和園を紹介 |

## 5. 中国語の履修状況と学習者の状況

水口景子

中国語を開設している 557 校における履修状況を示したのが、以下の二つの表である。表 1 にあるとおり、高等学校における中国語の履修形態は自由選択が最も多い。続いて必修選択であり、この二つで全体の約 9 割を占めている。必修選択の場合、中国語を含む選択肢は、英語や他の外国語科目に限られるだけでなく、商業や芸術科目など多岐にわたっている。履修単位数を見ると 2 単位が開設校の半数を超えており最も多く、続いて 4 単位となっており、高等学校における中国語学習者の学習時間は 60-120 時間程度*となっていることがわかる。

*2 単位の年間授業時間数は 70-140 時間であるが、学校行事などで授業がない日を考えると、確保できる時間数は、現状では 60-120 時間程度。1 時間は 50 分。

**[表 1]履修形態**

| 履修形態 | 学校数 | % |
|---|---|---|
| **選択** | **420** | **75.4** |
| 必修選択 | 75 | 13.5 |
| 必修 | 26 | 4.7 |
| 必修選択+選択 | 20 | 3.6 |
| 必修+選択 | 14 | 2.5 |
| 必修+必修選択+選択 | 2 | 0.4 |
| 計 | 557 | 100 |

**[表 2] 履修単位数**

| 単位数 | 学校 | % |
|---|---|---|
| 1 | 21 | 3.8 |
| **2** | **299** | **53.7** |
| 3 | 41 | 7.4 |
| **4** | **122** | **21.9** |
| 5 | 16 | 2.9 |
| 6 | 27 | 4.8 |
| 7 | 2 | 0.4 |
| 8 | 13 | 2.3 |
| 9 | 2 | 0.4 |
| 10-15 | 5 | 0.9 |
| 16-20 | 7 | 1.3 |
| 20 単位以上 | 2 | 0.4 |
| 計 | 0 | 100 |

本稿では、履修形態・履修単位数の異なる以下 4 校で実施したアンケート調査および『国際文化フォーラム通信』No.58 特集中の「私と中国語」から、生徒の学習動機と学んで感じたことを整理した。http://www.tjf.or.jp/newsletter/pdf_jp/F58_TOC.pdf

A 高校：総合高校　語学系に英語・独語・仏語・中国語コースがある。語学系以外の学系でも中国語の選択は可。
　履修可能な単位数　4 単位～18 単位

B 高校：総合学科　多文化理解系列の総合選択科目として中国語を設置。
　履修可能な単位数　2 単位/4 単位（2 年継続履修）

C 高校：商業高校　商業科の総合類型と進学類型に自由選択科目として中国語を設置。
　履修可能な単位数　総合類型 2 単位/5 単位（2 年継続履修）　進学類型 3 単位

D 高校：普通高校　外国語科と普通科に選択科目として中国語を設置
履修可能な単位数　普通科　2 単位　外国語科　4 単位(2 単位×2 年継続履修)/7 単位（＋3 年次 3 単位自由選択）

### 5-1. 中国語を選択した理由

下記に挙げたのが、複数の学校に共通して見られる中国語の選択理由である。平成 6 年に国際文化フォーラムが実施した高校中国語教育の実態調査では、中国語そのものへの関心が圧倒的に高かったことに比べ、そのときには挙がってこなかった、中国語を仕事で使いたい、中国人の知り合いがいるから、という二つの理由は注目に値する。

総合学科など多くの科目から自分の関心に応じて選択する科目として、中国語が設置されている学校が増えているようではあるが、依然として、英語よりはいい、他の選択科目を消去していったら中国語が残ったという消極的な選択をした生徒たちもいる。こうした生徒たちの学習に対するモチベーションを高めることが、教師たちの課題となっている。

- 中国の歴史や文化に対する興味や関心
- 仕事で役立つ、中国語を使って就職したい
- 知り合いに中国人(親戚、友人)がいるから
- 漢字が好きだから
- 漢字が使われているから親しみやすい
- 近い国（のことば）を知りたいから
- 仲が悪いと言われているけど、それでも中国の人と仲良くなりたかったから
- ほかの人がやっていないことをやりたかったから
- 中国語を学べるからこの学校に入学した
- 中国語に興味があるから
- 英語以外の外国語を勉強したいと思ったから
- 英語との比較で親しみやすい（学びやすい）から
- いつか中国へ行ってみたいから

### 5-2. 中国語を学んで感じたこと

選択した理由は生徒によってさまざまだと考えられるが、学んでみて感じたこととして挙げているのは以下の点である。

- 日本と中国の文化の違いがわかった
- 中国の人たちの生活、ものの考え方を知ることができた。
- テレビなどに出てくる中国語がわかったとき楽しいと思うようになった。
- 同年代の中国の人たちと友達になれた。
- 実際に中国の人たちと接してみたいと思うようになった。
- 中国語は思っていたより難しかったけれど、簡単なことが言えるようになったり、わかるようになるうちに、楽しくなった。

・漢字を使う中国語は、学ぶときに発見があり、とても楽しい。

### 5-3. 中国語を学ぶ意味

D 高校の外国語科１クラスという、外国語学習に対する関心の高い生徒たちに対しての意識調査だという限界を踏まえたうえで、高校における中国語学習の意味を彼らがどのように捉えているかを例示したい。大きく分けると、中国を近隣の国と捉え、関係づくりが必要であること、自分の視野を広げることにつながることの二点である。

・日本と近く、中国とは深い付き合いや歴史があるので理解することが必要
・中国との交流を深めるため。
・中国は人口が多い
・将来中国はもっと発展する。これからアメリカと肩を並べることになると思う。
・いま中国が絡んだ問題も多く、アジアの仲間として中国語を知って損はない。
・日本はアジアに含まれるから、近隣の国のことばである中国語を学んだほうが良いと思う。
・英語だけでなく中国語も学べば比較するものが増えるため。
・世界を広げるため。自分を高めるため。

明確な選択理由、学習目的を持って授業に臨む生徒がいる一方、消極的な選択で中国語を履修している生徒、学びやすいと思い気軽に選択している生徒たちがおり、彼らの多くが、難しさに直面して学習意欲を失いやすい。「難しい」で終わってしまうのではなく、それを乗り越えて学ぶ楽しさや達成感を感じてもらうことが、高校中国語教育の課題の一つとなっている。

# 6. 韓国朝鮮語の学習内容の現状：文字と発音、文法項目

山下誠

高等学校における韓国朝鮮語教育は、近年拡大の一途をたどり、英語以外の外国語教育にあって、中国語やフランス語とともにその中核を占めるにいたっている。しかし、これまで教員が依拠し指針とするに足る指導基準はなく、個々の担当者の裁量に任されてきた。そのため、必ずしも十分な学習効果があがっていないとの指摘も少なくない。このような状況に鑑み、高等学校韓国語教育ネットワーク（JAKEHS）西ブロックでは、1999 年に学習のめやすの策定作業に着手し、その成果は 2002 年日本初の高校生用教科書『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ　好きやねんハングル』（白帝社 2004 年）の刊行という形で結実した。

しかしながら、その後も韓国朝鮮語授業を設ける学校は増えつづけ、また受講する生徒は多様化していることもあり、“何を”“どのように”教えるのかについて、より一般的な基準を設定する必要性が高まってきた。

そこで、JAKEHS 東ブロックではこれまでの成果をふまえ、新たに学習のめやすを設定しようと考えた。その基礎資料を得るために、“何を”にあたる学習項目に関するアンケート調査と、“どのように”にあたる授業運営の実態調査を行なった。これらをもとに、2005 年 11 月に行なわれた第 3 回高等学校韓国語教育セミナーおよび JAKEHS 神奈川研修会において学習のめやす策定に向けた議論を行い、「取り扱うべき学習項目リスト」の選定を試みた。

こうした経過を踏まえて、本プロジェクトを進めるうえでの基礎資料とすべく、JAKEHS としておこなった一連の調査結果の分析を深めた。来年度作成する「学習のめやす」の具体的な学習到達指標や授業案の作成において、これを反映させたいと考えている。

## 6-1. 学習項目アンケート

### (1)学習時間の設定

高等学校においてもっとも一般的に行なわれている初級段階における 1 年間 2 単位（1 時間 50 分、年間 50～55 時間程度）の授業を対象とすることにした。それ以上の時間数を学習している学校にあっては、最初から 50～55 時間に相当する部分を取り出して、調査対象とした。

### (2)調査項目の選定

言語は語彙と文法からなり、これを音（文字）で表出する。この考え方にしたがって、「語彙」「文法事項」「文字と発音」と、文法的な説明をしないで使う短文などの「定型句」（あいさつや教室用語など）に分けて調査を行うことにした。そして、『好きやねんハングル』および『ハングル学習の手引き』（ハングル能力検定協会 2004 年）のハングル能力検定 4･5 級出題基準に記載されている項目を基本に、高等学校の授業で扱う可能性のある項目を若干数付け加えて、設問項目を選定した。

### (3)調査対象校および時期

調査の趣旨を徹底させるために、対象を東ブロック会員に限定し、2004 年度の実施状況[注1]につ

いて 1 次調査を行なった（2005 年 5 月）。その後、西ブロック会員の一部を対象に 2 次調査を（6 月・10 月）を行い、あわせて 37 校 35 人から回答が得られた[注2]。

注1：一部、2004 年に開講実績がなく、2005 年度に実施中の授業について回答した学校がある。この場合は、調査時点以降の予定が含まれている。

注2：資料が段階的に収集された関係で、以下の各節ごとに、その対象とした学校の母数がことなる場合がある。

### 6-2. 授業運営の実態調査

#### (1)学習時間の設定

学習項目アンケートと同様に、初級段階における 1 年間2単位（1 時間 50 分、年間 50〜55 時間程度）の授業を対象とすることにした。それ以上の時間数を学習している学校にあっては、最初から 50〜55 時間に相当する部分を取り出して、調査対象とした。

#### (2)調査項目

まず、学習項目アンケートにおいて調査した学習項目が、どうような順でいつ学習されているかを知るために、年間の授業の流れと定期試験の範囲を調査した。次に、韓国語を理解し、言語能力を定着させるための活動として、授業内外で行なわれている学習活動について調査した。

#### (3)調査対象校および時期

学習項目アンケートに回答のあった学校を対象に調査をおこなった（2005 年 7 月）。その結果、年間の授業の流れと定期試験の範囲については 18 校 18 人、授業内外で行なわれている学習活動については 20 校 20 人から回答が得られた。

### 6-3. 扱うべき学習項目の選定

#### (1)学習時間の設定

初級段階における 1 年間2単位（1 時間 50 分、年間 50〜55 時間程度）の授業を想定とすることにした。

#### (2)選定方法

2005 年 10 月の第 3 回高等学校韓国語教育セミナーおよび JAKEHS 神奈川研修会の参加者 42 名を無作為に1グループ4〜6 名の9グループに分け、学習項目アンケートの設問項目のなかから、グループごとに「扱うべき学習項目」を選定してもらった。

## 6-4. 文字と発音

韓国語の学習における音の習得は、固有の文字であるハングルの習得と不可分である。また、個々の字母とその音に加えて、音節末の子音（パッチム）や様々な音変化について習得しなければならない。したがってここでは、字母、パッチム、音変化の3領域にわたって、学習項目として取り扱ったかどうかや、どのように扱ったかを調査し、その結果を考察した。

### 6-4-1. 字母

**[表1] 字母**

| | 担当者母語 | 韓国語母語 | | 日本語母語 | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 校数 計 10 | 計(%) | 校数 計 26 | 計%) | 校数 計 36 | 計(%) |
| 字母のなりたち（制字原理） | 母音について説明 | 0 | 0.0 | 5 | 19.2 | 5 | 13.9 |
| | 子音について説明 | 0 | 0.0 | 5 | 19.2 | 5 | 13.9 |
| | 子音母音両者について説明 | 8 | 80.0 | 10 | 38.5 | 18 | 50.0 |
| | なし | 2 | 20.0 | 6 | 23.1 | 8 | 22.2 |
| 字母の呼称 | 字母学習の段階でとりあげ | 2 | 20.0 | 3 | 11.5 | 5 | 13.9 |
| | パッチム学習の段階でとりあげ | 0 | 0.0 | 8 | 30.8 | 8 | 22.2 |
| | なし | 7 | 70.0 | 14 | 53.8 | 21 | 58.3 |
| | その他 | 1 | 10.0 | 1 | 3.8 | 2 | 5.6 |
| 字母提示順 | 日本語 50 音表に対応させて提示 | 3 | 30.0 | 6 | 23.1 | 9 | 25.0 |
| | 韓国反切表にしたがって提示 | 8 | 80.0 | 19 | 73.1 | 27 | 75.0 |
| | その他 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 2 | 5.6 |
| 各字母の音を最初に提示する際に、主として採用する説明方式(母音) | 音声器官の形や調音方式で説明 | 5 | 50.0 | 8 | 30.8 | 13 | 36.1 |
| | 日本語 | 5 | 50.0 | 20 | 76.9 | 25 | 69.4 |
| | アルファベット | 4 | 40.0 | 1 | 3.8 | 5 | 13.9 |
| | その他 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| 各字母の音を最初に提示する際に、主として採用する説明方式(子音) | 音声器官 | 5 | 50.0 | 7 | 26.9 | 12 | 33.3 |
| | 日本語の類似音をてがかりに説明 | 3 | 30.0 | 16 | 61.5 | 19 | 52.8 |
| | 英語（アルファベット）類似音で説明 | 7 | 70.0 | 8 | 30.8 | 15 | 41.7 |
| | その他 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |

注：校数、複数回答があるため、合計が校数の実数や 100%を上回る場合がある。

#### (1) 字母のなりたち

ハングルは、その字の成り立ち、すなわち制字原理が明確になっている数少ない文字のひとつである。そのため、制字原理を取り扱うことが字母を学習するうえで効果をあげることが考えられる。

制字原理については、77.8%の学校で扱っており、うち 50%の学校では母音子音とも、27.8%の学校では子音・母音のどちらかについて扱っている。まったく扱わない学校は全体の 22.2%である。なお、韓国語母語者が担当する学校の 80.8%が子音・母音とも扱うのに対して、日本語母語者が担当する学校で子音・母音とも扱うのは 38.5%に過ぎない。

#### (2) 字母の呼称

字母呼称を扱わない学校は全体の 58.3%で、次いで 22.2%がパッチム学習の段階で扱う、13.9%が字母学習時に扱うの順である。なお、韓国語母語者が担当する学校では、字母呼称を扱わない学校が 70.0%とより多い一方、パッチム学習の段階で扱うケースはない。

### (3) 字母の提示順

日本語 50 音表に対応させて提示する学校が 25%、韓国で使われている反切表にしたがって提示する学校が 75%で、韓国語母語者と日本語母語者ともにほぼ同じ傾向を示している。また、より詳細な提示状況を知るために、学習活動の実態調査のなかで、字母の提示順についても問うた。結果は表2のとおりである。

**[表 2] 文字の提示順の類型**

| **母音と子音の提示順**<br>文字提示順序は、教科書に沿う傾向が強い。子音を先に提示する学校はない。 | 校数 |
|---|---|
| **母音の次に子音** | 10 |
| **母音と子音を同時に** | |
| (1) 五十音式(아이우에오, 가기구...) | 3 |
| (2) 非五十音式(마미무메모므매머, ㅁㄴㅇㄹ, ㄱㄷㅈㅂ, ㅋㅌㅊㅍ) | 1 |
| **母音の提示順**<br>エ(에, 애)をいつ提示するかも問題になる。辞書順を優先するか、日本人の名前が書けることを優先するかも、提示順に関係するだろう。 | |
| **韓国式** | |
| (1) 아야어여..式 --- 에애は後、y 同時 | 4 |
| (2) 아어오우..式 --- 에애は後、y あと | 2 |
| (3) 好きハン式 --- 에애は同時、y あと | 10 |
| **日本式** | |
| (1) 五十音式 ---에は同時、으애어は後 | 3 |
| (2) 8母音式 ---에は同時、으애어も同時 | 1 |
| **子音の提示順** | |
| ㄱㄴㄷㄹ式--- ㄱㄴㄷㄹ... 濃音 | 4 |
| **分類式** | |
| (1) 分類式 A --- 鼻.流 > 平音 > 激音 > 濃音 | 2 |
| (2) 分類式 B --- 平音･ㅅㅎ > 激音 > 濃音 | 10 |
| (3) 制字式 --- ㄱㄴㅁㅅㅇ > その他 > 濃音 | 3 |
| **五十音式 ---쓰同時、디 두 後** | 2 |

注: 好きハン=『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ好きやねんハングル』

### (4) 各字母の音を最初に提示する際に、主として採用する説明方式(母音)

「日本語類似音を手がかりに説明する」学校は全体では 69.4%であるが、日本語母語者が担当する学校では 75%である一方、韓国語母語者が担当する学校では 50%と対照を見せている。また、韓国語母語者が担当する学校においては、「音声器官のかたちや調音点によって説明する」が同じく 50%、「アルファベットの類似音を手がかりにする」も 40%を示す一方、日本語母語話者が担当する学校においては、「アルファベットの類似音を手がかりにする」は 3.8%に過ぎない。

### (5) 各字母の音を最初に提示する際に、主として採用する説明方式(子音)

「日本語類似音を手がかりに説明する」学校は全体で 52.3%と、母音に比べて少ない。日本語母語者が担当する学校においては「日本語類似音を手がかりに説明する」が 61.5%ともっとも多いのに対して、韓国語母語者が担当する学校では30.0%に過ぎず、「音声器官のかたちや調音点によって説明する」が 50.0%、さらに「アルファベットの類似音を手がかりにする」が 70.0%となっている。日本語母語者が担当する学校においても「アルファベットの類似音を手がかりにする」は30.8%を示し、母音の場合に比べて多い。

## 6-4-2. パッチム

**[表3] パッチム**

| | 担当者母語 | 韓国語母語 | | 日本語母語 | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 校数 計 10 | 計(%) | 校数 計 26 | 計(%) | 校数 計 36 | 計(%) |
| 7つの代表音＊注1について最初に提示する際に、主として採用する説明方式 | 日本語の類似音(促音、撥音、「ら」行音など)を手がかりに説明 | 4 | 40.0 | 16 | 61.5 | 20 | 55.6 |
| | 英語(アルファベット)の類似音で説明 | 7 | 70.0 | 8 | 30.8 | 15 | 41.7 |
| | 音声器官の形や調音方式によって説明 | 5 | 50.0 | 6 | 23.1 | 11 | 30.6 |
| | その他 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 1 | 2.8 |
| 各代表音に属する終声字＊2の提示 | 各代表音に属する終声字を一括してとりあげ | 7 | 70.0 | 13 | 50.0 | 20 | 55.6 |
| | 該当する単語を扱う度に、個別的に説明 | 2 | 20.0 | 5 | 19.2 | 7 | 19.4 |
| | ことさらに説明しない | 1 | 10.0 | 5 | 19.2 | 6 | 16.7 |
| | その他 | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 3 | 8.3 |
| 重パッチムの提示と説明 | すべての重パッチムを一括してとりあげ | 4 | 40.0 | 3 | 11.5 | 7 | 19.4 |
| | 該当する単語を扱う度に、個別的に説明 | 4 | 40.0 | 14 | 53.8 | 18 | 50.0 |
| | ことさらに説明しない | 2 | 20.0 | 7 | 26.9 | 9 | 25.0 |
| | その他 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 2 | 5.6 |

注1: 代表音: ㄱ,ㄷ,ㅂ,ㄴ,ㅁ,ㅇ,ㄹ
注2: 各代表音に属する終声字: ㄱ＝ㄱ,ㅋ,ㄲ ㄷ＝ㄷ,ㅌ,ㅈ,ㅊ,ㅅ,ㅆ,ㅎ ㅂ＝ㅂ,ㅍ
注3: 校数、複数回答があるため、合計が校数の実数や 100%を上回る場合がある。

### (1)7つの代表音について最初に提示する際に、主として採用する説明方式

「日本語類似音を手がかりにする」学校が 55.6%で最も多く、次いで「アルファベット類似音を手がかりにする」学校が 41.7%、「音声器官のかたちや調音点によって説明する」学校が 30.6%の順になっている。日本語母語者が担当する学校では、「日本語類似音を手がかりにする」学校が 61.5%で最も多いのに対して、韓国語母語者が担当する学校においては「アルファベットの類似音を手がかりにする」が 70.0%ともっとも多くなっている。

### (2)各代表音に属する終声字の提示

「各代表音に属する終声字を一括してとりあげる」が 55.6%で、次いで「該当する単語を扱う度に、個別的に説明する」19.4%、「ことさらに説明しない」が 16.7%となっている。日本語母語者も韓国語母語者も、ほぼ同様な傾向を示している。

### (3)重パッチムの提示と説明

「該当する単語を扱う度に、個別的に説明する」が 50.0%で、次いで「ことさらに説明しない」が 25.0%、「すべての重パッチムを一括してとりあげる」が 19.4%となっている。母語別にみると、韓国語母語者が担当する学校では、「すべての重パッチムを一括してとりあげる」が「該当する単語を扱う度に、個別的に説明する」と同じ 40.0%を示している一方、日本語母語者が担当する学校では、11.5%に過ぎない。

## 6-4-3. 音変化表

**[表 4-1] 有声音化表**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 計 10 | (%) | 校数 計 26 | (%) | 校数 計 36 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 7 | 70.0 | 18 | 69.2 | 25 | 69.4 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 2 | 20.0 | 5 | 19.2 | 7 | 19.4 |
| ことさらに説明しない | 1 | 10.0 | 1 | 3.8 | 2 | 5.6 |
| 授業に登場させない | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 2 | 5.6 |

**[表 4-2] 鼻声音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 2 | 20.0 | 8 | 30.8 | 10 | 27.8 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 6 | 60.0 | 17 | 65.4 | 23 | 63.9 |
| ことさらに説明しない | 2 | 20.0 | 0 | 0.0 | 2 | 5.6 |
| 授業に登場させない | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 2 | 5.6 |

**[表4-3] 激音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 6 | 60.0 | 4 | 15.4 | 10 | 27.8 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 2 | 20.0 | 16 | 61.5 | 18 | 50.0 |
| ことさらに説明しない | 2 | 20.0 | 2 | 7.7 | 4 | 11.1 |
| 授業に登場させない | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 3 | 8.3 |

**[表4-4] ㄱ,ㄷ,ㅂ パッチムの次の初声濃音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 4 | 40.0 | 7 | 26.9 | 11 | 30.6 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 2 | 20.0 | 6 | 23.1 | 8 | 22.2 |
| ことさらに説明しない | 4 | 40.0 | 10 | 38.5 | 14 | 38.9 |
| 授業に登場させない | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 3 | 8.3 |

**[表4-5] 流音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 2 | 20.0 | 5 | 19.2 | 7 | 19.4 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 5 | 50.0 | 9 | 34.6 | 14 | 38.9 |
| ことさらに説明しない | 3 | 30.0 | 4 | 15.4 | 7 | 19.4 |
| 授業に登場させない | 0 | 0.0 | 8 | 30.8 | 8 | 22.2 |

**[表4-6] 口蓋音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 1 | 10.0 | 4 | 15.4 | 5 | 13.9 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 7 | 70.0 | 11 | 42.3 | 18 | 50.0 |
| ことさらに説明しない | 1 | 10.0 | 5 | 19.2 | 6 | 16.7 |
| 授業に登場させない | 1 | 10.0 | 6 | 23.1 | 7 | 19.4 |

**[表4-7] ㄴ挿入**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 3 | 8.3 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 6 | 60.0 | 10 | 38.5 | 16 | 44.4 |
| ことさらに説明しない | 2 | 20.0 | 6 | 23.1 | 8 | 22.2 |
| 授業に登場させない | 2 | 20.0 | 7 | 26.9 | 9 | 25.0 |

**[表4-8] ㄴ挿入＋鼻音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 1 | 10.0 | 6 | 23.1 | 7 | 19.4 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 4 | 40.0 | 14 | 53.8 | 18 | 50.0 |
| ことさらに説明しない | 3 | 30.0 | 2 | 7.7 | 5 | 13.9 |
| 授業に登場させない | 2 | 20.0 | 4 | 15.4 | 6 | 16.7 |

**[表4-9] ㅎの弱化･無音化**

| 提示方式 | 担当者母語 | | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 韓国語 | | 日本語 | | | |
| | 校数 | (%) | 校数 | (%) | 校数 | (%) |
| 音変化に関する法則を説明する | 6 | 60.0 | 10 | 38.5 | 16 | 44.4 |
| 該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える | 2 | 20.0 | 11 | 42.3 | 13 | 36.1 |
| ことさらに説明しない | 2 | 20.0 | 3 | 11.5 | 5 | 13.9 |
| 授業に登場させない | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 2 | 5.6 |

音変化の法則を説明する学校の比率がもっとも高い項目は有声音化で 69.4%、次いでㅎの弱化･無音化が 44.4%となっている。なお、これら 2 項目が「法則を説明する」が他の方式を上回っているものである。

次いでㄱ,ㄷ,ㅂ パッチムの次の初声濃音化、鼻音化、激音化が 30.6%、27.8%、27.8%、流音化とn挿入＋鼻音化が 19.4%、口蓋音化が 13.9%の順で、n 挿入の法則を扱うとした学校は 8.3%に過ぎない。これらが「法則を説明する」が他の方式を下回っている項目で、これらのうち、「該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える」が主たる提示方法として採用されている項目が、鼻音化 63.9%、激音化、口蓋音化、ㄴ挿入＋鼻音化 50.0%、ㄴ挿入 44.4%、流音化 38.9%で、「ことさらに説明しない」学校がもっとも多い項目は、ㄱ,ㄷ,ㅂ パッチムの次の初声濃音化 38.9%である。

担当者の母語別にみると、概ね同様の傾向を示しているが、激音化の項目では、日本語母語者が担当する場合、61.5%の学校で「該当する単語を扱う度に、個別的な発音のみを教える」のに対し、韓国語母語者が担当する学校の 60.0%で「法則を説明」している。

## 6-5. 文法項目

本項においては、前述の基準で選定した文法項目について、文法要素として取り出して取り扱ったかどうかを問うた。その結果、全 55 項目中 48 項目を取り扱った学校がある一方、まったく文法項目を取り扱っていない学校も 3 校あった。このように、学校によって取り扱い項目数に差異が生じるのは、学ぶ側の要因として、生徒の学力水準およびモチベーションが、教える側の要因としては、選択･必修等の履修形態、使用教材（教科書）、シラバス構成、教員研修などが考えられる。

次に、これら文法項目を、「助詞（体言語尾など）」、「用言語尾など」、「変格活用など」の 3 領域に分け、それぞれの領域において提示率を 25%区ごとの 4 段階に区分し、その結果について分析をした。

段階1＝大半の学校で取り扱っている（75%以上）
段階2＝学校によっては取り扱っている（50%以上 75%未満）
段階3＝多くの学校で取り扱っている（25%以上 50%未満）
段階4＝まれに取り扱うケースもある（25%未満）

### 6-5-1. 助詞（体言語尾など）

**[表 5] 助詞（体言語尾など）の提示率**

| 文法項目 | 提示校数（36 校中） | 提示率(%) |
|---|---|---|
| ～가/이 | 31 | 86.1 |
| ～는/은 | 31 | 86.1 |
| ～도 | 30 | 83.3 |
| ～를/을 | 30 | 83.3 |
| ～에 | 26 | 72.2 |
| ～하고 | 25 | 69.4 |
| ～에서 | 22 | 61.1 |
| ～(으)로 | 20 | 55.6 |
| ～라고/이라고 | 20 | 55.6 |
| ～의 | 19 | 52.8 |
| ～부터 | 19 | 52.8 |
| ～까지 | 18 | 50.0 |
| ～와/과 | 17 | 47.2 |
| ～에게 | 15 | 41.7 |
| ～한테 | 11 | 30.6 |
| ～에게서 | 8 | 22.2 |
| ～한테서 | 8 | 22.2 |
| ～나/이나 | 4 | 11.1 |

注：学校別提示状況は別表1参照

段階1・・「～が」にあたる가/이、「～は」にあたる는/은、「～も」にあたる도、「～を」にあたる를/을 など、文章を作る上でのもっとも基本的な要素が含まれる。なお、「～を」にあたる을/・ が含まれているということは、動詞文も大半の学校で扱っているということを意味する。

段階2・・「～に」にあたる에、場所の「～で」または「～から」にあたる에서、引用の「～と」にあたる(이)라고、「～の」にあたる의、時間の「～から」にあたる부터、手段の「～で」にあたる(으)로、

「～まで」にあたる까지、「～と」にあたる하고と와/과など、文章に多様性を持たせるために必要な助詞群が含まれている。ほぼ同じ意味を表す와/과とその話し言葉のかたち하고のうち、하고のみを扱うのが8校、와/과のみ扱うのは2校、하고と와/과の両者を扱うのは15校である。

段階3‥段階2であった「に」にあたる에が人・動物に使われる場合のかたちである에게とその話し言葉のかたち한테が含まれる。ほぼ同じ意味を表す에게と한테のうち、에게のみを扱うのが6校、한테のみ扱うのが2校、両者とも扱うのが9校である。

段階4‥段階2であった「から」にあたる에서が人・動物に使われる場合のかたちである에게서とその口語形한테서。ほぼ同じ意味をあらわす에게서と한테서のうち、에게서のみを扱うのが 2 校、한테서のみ扱うのが2校、両者とも扱うのが8校である。

### 6-5-2. 用言語尾など

**[表 6] 用言語尾などの提示率**

| 文法項目 | 提示校数 (36 校中) | 提示率 |
|---|---|---|
| ～예요 (예요?) /이에요 (이에요?) | 31 | 86.1 |
| ～입니다 (입니까?) | 31 | 86.1 |
| ～이/가 아니다 | 28 | 77.8 |
| (動詞、形容詞、存在詞) -ㅂ니다/-습니다 | 26 | 72.2 |
| (動詞、形容詞、存在詞) -아요/어요 | 23 | 63.9 |
| -(으)세요 (勧誘･丁寧な命令) | 21 | 58.3 |
| 안 | 19 | 52.8 |
| -지 않다 | 16 | 44.4 |
| -고 싶다 | 15 | 41.7 |
| 못 | 13 | 36.1 |
| -았/었- | 13 | 36.1 |
| -고 있다 | 12 | 33.3 |
| -(으)ㄹ 수 있다/없다 | 10 | 27.8 |
| -(으)십시오 | 9 | 25.0 |
| -(으)ㅂ시다 | 8 | 22.2 |
| -면 | 8 | 22.2 |
| -는(動詞･存在詞現在連体形) | 8 | 22.2 |
| -자 | 7 | 19.4 |
| -겠- | 7 | 19.4 |
| -(으)ㄴ (形容詞･指定詞現在連体形) | 7 | 19.4 |
| -(으)시- | 6 | 16.7 |
| -아서/어서 | 6 | 16.7 |
| -(으)ㄴ(動詞過去連体形) | 6 | 16.7 |
| -지 말다 | 5 | 13.9 |
| ～이/가 되다 | 5 | 13.9 |
| -지만 | 5 | 13.9 |
| -네요 | 4 | 11.1 |
| -(으)ㄹ 連体形 | 3 | 8.3 |
| ～지요/이지요 | 2 | 5.6 |
| -는데,(으)ㄴ데 | 2 | 5.6 |

| | | |
|---|---|---|
| -(으)니까 | 2 | 5.6 |
| -던連体形 | 2 | 5.6 |
| -ㄹ/을 것이다 | 1 | 2.8 |

注:学校別提示状況は別表1参照

段階1・・名詞文の終助詞「です」にあたる입니다、이에요/예요と、その否定形이/가 아니다、さらに用言終結語尾ㅂ니다/습니다など、もっとも基本的な用言語尾の類が含まれる。

段階2・・用言終結語尾の해요体と否定のかたち안、丁寧な命令·勧誘などを表す(으)세요が含まれる。

段階3・・希望や可能不可能、現在進行や過去時制をあらわす形が加わる。また、段階2に含まれている안とほぼ同じ意味を表す지 않다や、同じく段階2に含まれている丁寧な命令·勧誘などを表す(으)세요の、より丁寧なかたち(으)십시오が含まれる。なお、否定のかたちは지 않다のみ扱うのが 3 校、안のみ扱うのが 6 校、両者とも扱うのが 13 校となっている。また、丁寧な命令·勧誘などを表す形は、(으)세요のみ扱うのが 10 校、両者とも扱うのが 9 校となっている。また、不可能の形は、을 수 없다のみ扱うのが 2 校、못のみ扱うのが 5 校、両者とも扱うのが 8 校である。

段階4・・・接続語尾や連体形語尾の多くがこの段階に含まれている。

### 6-5-3. 変格活用など

**[表 7] 変格活用などの提示率**

| 文法項目 | 提示校数 (36 校中) | 提示率(%) |
|---|---|---|
| ㅂ | 9 | 25.0 |
| ㄹ | 6 | 16.7 |
| 으 | 3 | 8.3 |
| 르 | 3 | 8.3 |

注1:学校別提示状況は別表1参照

段階1、段階2に含まれる項目はなく、段階3にㅂが入る他はすべて段階4である。

## 別表1 文法項目の提示（学校名・教科書の詳細は別表2参照）

| 文法項目 | | 提示校数 | 提示率 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 旭丘 | 佐野 | 金沢総合 | 関東学院 | 大師 | 武庫総合 | 横商 | 白山 | 大町北 | 西 | 不来方 | 日比谷 | 米沢商業 | 千代田女学院 | 横清 | 開陽 | 塩尻志学館 | 翠嵐(定) | 岸根 | 尼 | 大阪市立工芸 | 立教新座 | 白頭 | 帝塚山 | 二松学舎付属 | 尼工 | 岩戸 | 倉吉西 | 武蔵 | 川崎 | 山梨英和 | 大森 | 桃谷(通信) | 秦野南が丘 | 佐科 | 佐業 |
| | | | | NHK | 自主 | 好き | チャレ | チャレ | 好き | チャレ | 好き | 好き | 書朝 | よく | 好き | 好き | 好き | チャレ | よく | 好き | 好き | 好き | 好き | 好き | 朝辞 | 好き | 好き | 好き | 好き | 好き | 好き | 好き | 自主 | 好き | 好き | 好き | 好き | 好き | 好き |
| | | | | | | | | | | | チャレ | | | | | | | | | | | 基礎 | | | | | | | | | | | | | コミュ | | | | |
| 助詞（体言語尾など） | ~가/이 | 31 | 86.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| | ~는/은 | 31 | 86.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | ~도 | 30 | 83.3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | |
| | ~를/을 | 30 | 83.3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | ~에 | 26 | 72.2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | | |
| | ~하고 | 25 | 69.4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | |
| | ~에서 | 22 | 61.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | |
| | ~(으)로 | 20 | 55.6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | |
| | ~라고/이라고 | 20 | 55.6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | |
| | ~의 | 19 | 52.8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ~부터 | 19 | 52.8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | |
| | ~까지 | 18 | 50.0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | |
| | ~와/과 | 17 | 47.2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | |
| | ~에게 | 15 | 41.7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | ~한테 | 11 | 30.6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ~에게서 | 8 | 22.2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ~한테서 | 8 | 22.2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ~나/이나 | 4 | 11.1 | 1 | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 用言語尾など | ~예요（에요?）/이에요（이에요?） | 31 | 86.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | ~입니다（입니까?） | 31 | 86.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | |
| | ~가/이 아니다 | 28 | 77.8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | | | |
| | （動詞、形容詞、存在詞）-ㅂ니다/습 | 26 | 72.2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | |
| | （動詞、形容詞、存在詞）-아요/어요 | 23 | 63.9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| | -(으)세요（勧誘・丁寧な命令） | 21 | 58.3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | |
| | 안 | 19 | 52.8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | -지 않다 | 16 | 44.4 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -고 싶다 | 15 | 41.7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 못 | 13 | 36.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | -았/었- | 13 | 36.1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | -고 있다 | 12 | 33.3 | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | |
| | -(으)ㄹ 수 있다/없다 | 10 | 27.8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | -(으)십시오 | 9 | 25.0 | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | -(으)ㅂ시다 | 8 | 22.2 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | |
| | -면 | 8 | 22.2 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -는(動詞・存在詞現在連体形) | 8 | 22.2 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -자 | 7 | 19.4 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -겠- | 7 | 19.4 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | -(으)ㄴ（形容詞・指定詞現在連体形） | 7 | 19.4 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -(으)시- | 6 | 16.7 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -아서/어서 | 6 | 16.7 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -(으)ㄴ(動詞過去連体形) | 6 | 16.7 | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -지 말다 | 5 | 13.9 | 1 | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ~가/이 되다 | 5 | 13.9 | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -지만 | 5 | 13.9 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -네요 | 4 | 11.1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -(으)ㄹ 連体形 | 3 | 8.3 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ~（이）지요 | 2 | 5.6 | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -는데,(으)ㄴ데 | 2 | 5.6 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -(으)니까 | 2 | 5.6 | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -던連体形 | 2 | 5.6 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -ㄹ/을 것이다 | 1 | 2.8 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 変則用言 | ㅂ | 9 | 25.0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ㄹ | 6 | 16.7 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| | 으 | 3 | 8.3 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ㄹ | 3 | 8.3 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 提示項目数 | | | 48 | 44 | 39 | 37 | 36 | 36 | 34 | 33 | 31 | 30 | 28 | 28 | 27 | 27 | 26 | 25 | 21 | 20 | 19 | 14 | 14 | 13 | 13 | 13 | 12 | 11 | 10 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 3 | 0 | 0 | 0 |

## [別表 2] 学校･教科書一覧

| | 学校名 | 所在地 | 教科書1 | 教科書2 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 旭丘(私) | 神奈川 | チャレンジ韓国語 | NHK ラジオ講座テキスト |
| 2 | 大阪府立佐野 | 大阪 | 自主教材 | |
| 3 | 神奈川県立金沢総合 | 神奈川 | 好きやねんハングル | |
| 4 | 関東学院(私) | 神奈川 | チャレンジ韓国語 | |
| 5 | 神奈川県立大師 | 神奈川 | チャレンジ韓国語 | |
| 6 | 兵庫県立武庫総合 | 兵庫 | 好きやねんハングル | |
| 7 | 横浜市立横浜商業 | 神奈川 | チャレンジ韓国語 | |
| 8 | 神奈川県立白山 | 神奈川 | 好きやねんハングル | チャレンジ韓国語 |
| 9 | 長野県立大町北 | 長野 | 好きやねんハングル | |
| 10 | 東京都立西 | 東京 | 書いてわかる朝鮮語 | |
| 11 | 岩手県立不来方 | 岩手 | よくわかる韓国語 | |
| 12 | 東京都立日比谷 | 東京 | 好きやねんハングル | |
| 13 | 山形県立米沢商業 | 山形 | 好きやねんハングル | |
| 14 | 千代田女学院(私) | 東京 | 好きやねんハングル | |
| 15 | 神奈川県立横浜清陵 | 神奈川 | チャレンジ韓国語 | |
| 16 | 鹿児島県立開陽 | 鹿児島 | よくわかる韓国語 | |
| 17 | 長野県立塩尻志学館 | 長野 | 好きやねんハングル | |
| 18 | 神奈川県立翠嵐(定) | 神奈川 | 好きやねんハングル | |
| 19 | 神奈川県立岸根 | 神奈川 | 好きやねんハングル | 基礎から学ぶ韓国語 |
| 20 | 兵庫県立尼崎 | 兵庫 | 好きやねんハングル | |
| 21 | 大阪市立工芸 | 大阪 | 好きやねんハングル | |
| 22 | 立教新座(私) | 埼玉 | 自主教材(コスモ朝和辞典) | |
| 23 | 白頭学園建国(私) | 大阪 | 好きやねんハングル | |
| 24 | 帝塚山学園泉が丘(私) | 大阪 | 好きやねんハングル | |
| 25 | 二松学舎大学附属(私) | 千葉 | 好きやねんハングル | |
| 26 | 兵庫県立尼崎工業 | 兵庫 | 好きやねんハングル | |
| 27 | 神奈川県立岩戸 | 神奈川 | 好きやねんハングル | |
| 28 | 鳥取県立倉吉西 | 鳥取 | 好きやねんハングル | |
| 29 | 武蔵高校(私) | 東京 | 好きやねんハングル | |
| 30 | 神奈川県立川崎 | 神奈川 | 好きやねんハングル | |
| 31 | 山梨英和(私) | 山梨 | 好きやねんハングル | |
| 32 | 東京都立大森(定) | 東京 | 好きやねんハングル | コミュニケーション韓国語 |
| 33 | 大阪府立桃谷(通) | 大阪 | 好きやねんハングル | |
| 34 | 神奈川県立秦野南が丘 | 神奈川 | 好きやねんハングル | |
| 35 | 大阪府立佐野工科 | 大阪 | 好きやねんハングル | |
| 36 | 大阪府立佐野工業 | 大阪 | 好きやねんハングル | |

注:

書いてわかる朝鮮語　『書いてわかる初級朝鮮語』(白水社 2002 年)
基礎から学ぶ韓国語　『基礎から学ぶ韓国語講座初級編』(国書刊行会 2002 年)
コミュニケーション韓国語　『コミュニケーション韓国語会話編1』(白帝社 2004 年)
好きやねんハングル　『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ 好きやねんハングル』(白帝社 2004 年)
チャレンジ韓国語　『チャレンジ！韓国語』(白水社 2004 年)
よくわかる韓国語　『よくわかる韓国語』(ナツメ社 2003 年)

# 7. 韓国朝鮮語の語彙と定型句の提示

長渡陽一

## 7-1. 語彙

語彙の提示は、語学にとって根幹をなす。韓国語の1年間2単位の授業においてどのような語彙が提示されているかについてアンケートをとった。

### 7-1-1. アンケートの方法

#### (1) 語彙選択肢の出典

提示語彙の選択肢として、次のものからすべて採用した。

・『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ 好きやねんハングル』(白帝社 2004) 巻末単語リスト

・ハングル能力検定試験 5～4 級単語

高等学校の入門 2 単位の授業で提示されるだろう単語が、この 2 種でほぼ網羅できると考えた。『好きやねんハングル』の巻末単語リストには、いわゆる単語の他、あいさつや慣用句なども含まれているが、これらは定型句として、また、助詞などは文法項目として、それぞれ別に扱う。このようにして抽出し、今回、提示語彙アンケートにした総数は 758 単語である。

選択肢としての動詞･形容詞などはすべて辞書形(原形)である。『好きやねんハングル』単語リストではヘヨ体で掲載しており、また、授業で辞書形を提示しているとは限らないが、この場合も、語彙としてその動詞を提示していれば、活用形に関わらず、提示したと考えることにしている。

『好きやねんハングル』の中の語彙には、いわゆる基礎単語の他、趣味や部活動、韓国文化紹介のための名詞が入っている。これは一覧の中で【特】として分けておいた。また、食べ物に関する名詞が多いので、【食】として分けておいた。

#### (2) アンケート回答の基準

語彙提示の方法は、口頭で言及するのみのものから、練習させる、暗唱させる、書かせる、など、さまざまな方法があるが、今回のアンケートでは、その方法は不問にし、教師自身が、何らかの方法で提示したと記憶しているものを選択してもらうように、語彙の表を示しつつ、次のように記入を依頼した。

> 「表の単語の中で、1 年間の授業で提示したものに「○」をつけて下さい。生徒が覚えたかどうかは問いません(提示したかどうかが記憶が定かでないものには「○」を付けないで下さい)。なお、これ以外に提示した単語がありましたら、表の末尾にご記入下さい(用言は辞書形で)。」

### 7-1-2. アンケートの結果と考察

#### (1) 提示校数別に

まず、758 の語彙それぞれが何校で提示されたかによって分類した（表参照）。30 校すべてで提示された語彙から、どこの学校でも提示されなかった（0 校）語彙まである。

#### (2) 学校別

学校ごとに、提示語彙数を示したのが図1である（学校の正式名称は、山下誠p.■を参照）。最も多く提示している二松学舎高校では 604 語、少ない佐野工業高校（通信）では 70 語である。全 30 校の提示語彙数の平均は 339 語である。

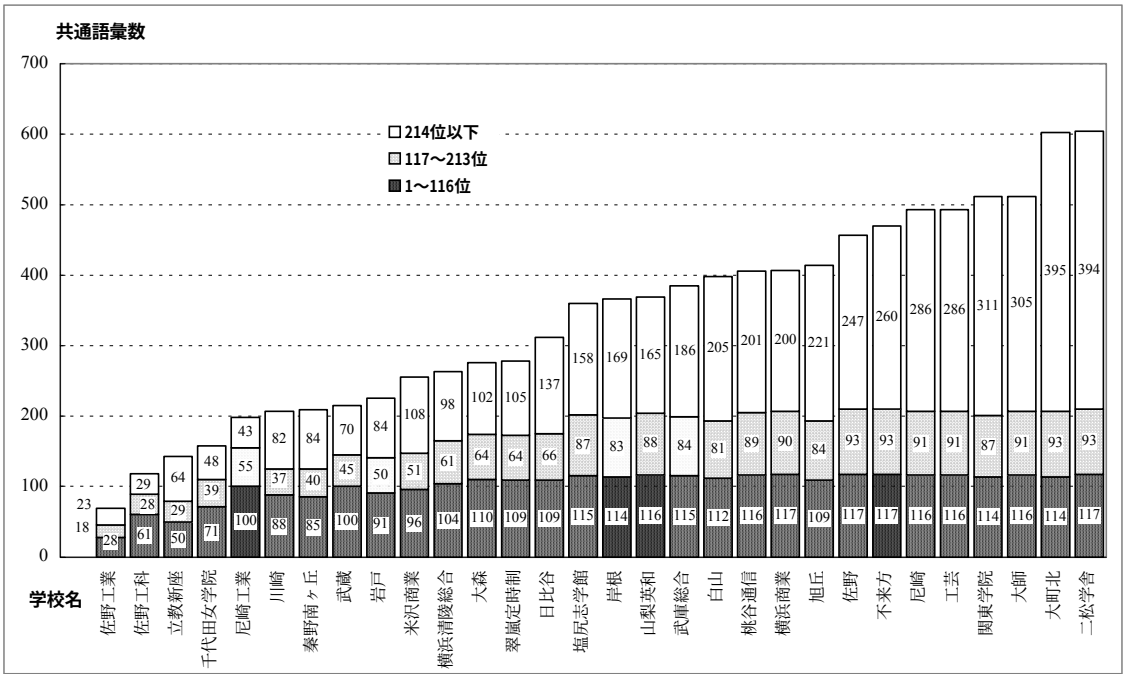



**図 1　共通に提示した語彙の数**

また、図1に共通に提示した語彙の数についても示した。図1の各学校の棒グラフの最下層が、24 校以上で提示された語彙 116 語のうち、各学校で提示された語彙数である。中層が、23 校～19 校で提示された語彙 115 語のうち、各学校で提示された語彙数である。最上層は、提示された学校が 18 校に満たない語彙である。

グラフ1で、提示語彙の少ない左の方の授業からみていくと、次のことが分かる。提示語彙の総数が約 200 語になったところで、最下層が 100 語に達する。そして、提示語彙が 200 以上であっても、最下層は 100 語で一定している。提示語彙の総数が 200 以下の場合は最下層から選ばれている語彙も少なくなっている。例えば 134 語を提示する立教新座高校で、そのうち最下層は 50 であり、100 を占めていない。逆に、350 以上提示する学校で、最下層が 50 ということがない。最下層、つまり 24 校以上で提示された語彙は全部で 117 語であるが、この 117 語のうちの 100 語強(85%以上)が共通して提示されていることから、これは朝鮮語の入門段階では不可欠の語彙であり、必須 100

語といってもいいだろう。

提示語彙が 350 語以上になると、中層の数もだいたい 90 語に一定してくる。中層に属する語彙は全部で 95 語ある。

### (3) 品詞

758 単語(100%)の品詞の内訳は、名詞 491 語(65%)、動詞 105 語(14%)、形容詞など 42 語(6%)、その他 102 語(16%)である。「形容詞など」には存在詞が入っている。

名詞は、24 校以上で提示している語彙(117 語)から、7 校以上で提示しているもの(603 語)まで、60%台に一定しており、これは、全体における名詞の割合(65%)を反映している。

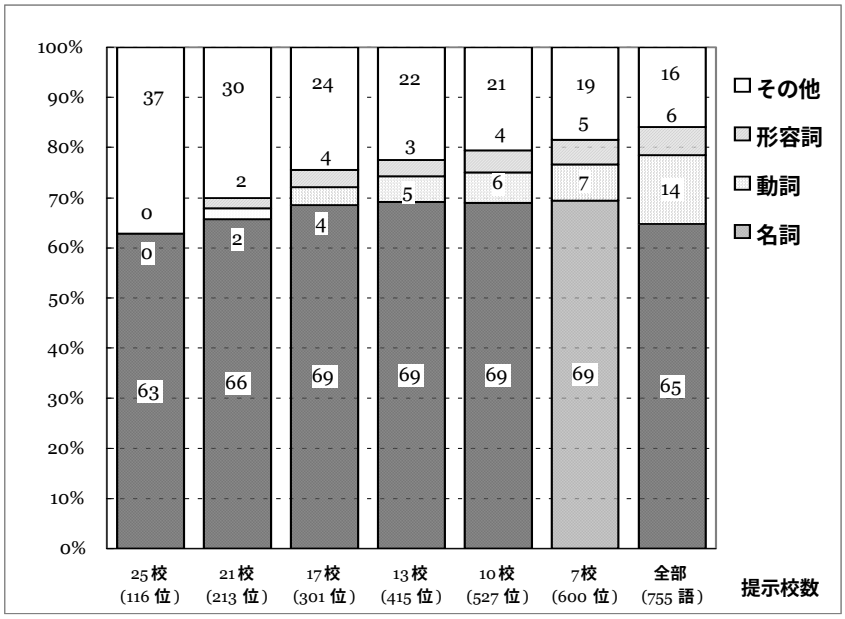



**図 2　共通に提示した語彙の、品詞割合**

**(提示校の多い順に約 100 語ずつ)**

これに対して、全体における動詞や形容詞の割合は 14%であるが、21 校以上で共通して提示している共通語彙の中には動詞が 2 語、形容詞などが 2 語である。10 校以上で共通しているものでも動詞 6%、形容詞 4%であり、全体の 14%と比べると少ない。これは、提示語彙が少ない学校では動詞や形容詞を提示せず、語彙を多く提示するにしたがって動詞･形容詞を提示し始めることを意味する。決して、提示している動詞や形容詞が幅広く、まちまちで各校で共通していない、という意味ではない。

その他の品詞は、全体での割合が 16%だが、24 校以上で提示されている語彙の中では 37%に達する。これは、代名詞や数詞などが多くを占めるためである。提示した学校数が少ない語彙の中における「その他」には、副詞などが含まれてくる。

**提示校数別語彙表 (各欄内はハングル順)**

| 校数 | 累計 | 名詞 | 動詞 | 形容詞など | その他 | 名 | 動 | 形 | 他 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | 3 | 사람, 사랑, 선생님 | | | | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 29 | 11 | 김치, 우유, 버스, 이름, 일본, 학교 | | | 어디<br>저(私) | 6 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| 28 | 26 | 고등학교,누나,아버지,오빠, 가방, 비, 여자,한국, 화장실<br>【食物】바나나, 밥, 요리 | | | 뭐<br>나(私),우리 | 12 | 0 | 0 | 3 | 15 |
| 27 | 38 | 고등학생, 여기,가수, 나라, 시계, 책, 치마, 친구<br>【食物】비빔밥 | | | 왜,누구<br>【數】하나 | 9 | 0 | 0 | 3 | 12 |
| 26 | 65 | 교과서, 교실, 남자, 동생, 바지, 비디오, 신문,어머니, 언니,전화, 학생, 형,<br>【食物】빵, 오이, | | | 언제<br>【數】一,二,五,六,七,八,九,十,둘,셋,넷,아홉 | 14 | 0 | 0 | 13 | 27 |
| 25 | 94 | 노래,노트,바다,오늘,저고리,주소,한국사람, 한글,할머니,회사【食物】고기,불고기,쥬스,커피,물 | | | 무슨,무엇,얼마<br>【數】百,千,万,三,四,다섯,여섯,일곱,여덟,열<br>【他】~日 | 15 | 0 | 0 | 14 | 29 |
| 24 | 116 | 남동생,할아버지, 다리(脚), 일본어/말,전화번호, 한국말/어, 핸드폰【特】독서,야구,영화,취미<br>【食】찌개, 토마토<br>【曜日】월요일,수요일,목요일,금요일,토요일,일요일 | 좋아하다 | | 많이, 몇 | 19 | 1 | 0 | 2 | 22 |
| 23 | 144 | 돼지, 房, 불고기,서울,수업, 10 월, 아이, 아파트,여동생,영어, 우리 나라, 집<br>【食】고추,냉면,라면, 사과<br>【曜日】요일,화요일 | | | 며칠, ~月,~학년,같이<br>【指】이,그, 이것【數】두,세,네 | 18 | 0 | 0 | 10 | 28 |

| 校数 | 累計 | 名詞 | 動詞 | 形容詞など | その他 | 名 | 動 | 形 | 他 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 22 | 164 | 겨울, 부모, 도서관, 배(船), 사진, 스포츠, 시간,여름, 6 월, 인터넷,컴퓨터 【食】국, 햄버거 | 공부하다 | 맛(이)있다, 좋다, | ~個,이거,저(あの) 【散】한 | 13 | 1 | 2 | 4 | 20 |
| 21 | 187 | 가을,개, 내일, 눈(目), 돈,생일, 世宗, 식당, 아저씨, 외국, 의자, 지우개 【食】갈비, 茶 | 사랑하다, 하다 | 예쁘다,있다 | 저것,저기,제(私の) 공(0),~圓 | 14 | 2 | 2 | 5 | 23 |
| 20 | 213 | 대학교,대학생,받침, 밤(夜), 배(腹), 볼펜,사전, 손, CD, 아시아,어제,연필,朝鮮,책상, 후배【特】영화 감상,음악,음악 감상【食】고추장 | 가다,먹다 | 재미있다 | 거기 너,제(가) ~씨 | 19 | 2 | 1 | 4 | 26 |
| 19 | 232 | 구두,눈(雪),라디오, 말,머리,봄,숟가락, 驛,옷,젓가락,테니스 【食】김밥,배추,콜라 | 오다 | 없다 | 그거 빨리, ~分 | 14 | 1 | 1 | 3 | 19 |
| 18 | 256 | 그럼,가족, 다음, 딸, 모자,미국,배구,번호, 산,샤프,쇼핑,아침, 여행,중국,중학생,호주【食】과일,떡, 음식 | 보다,주다 | 비싸다 | 잘 ~년, | 19 | 2 | 1 | 2 | 24 |
| 17 | 279 | 고양이,만화,방학,아빠,약속, 어깨,우산,오후,운동,자동차, 중학교, 지하철, 車, 카메라, 텔레비전, 휴지【食】배(梨) | 읽다 | 맵다, 아프다 | 다시, ~살(歲) ~엔(\) | 17 | 1 | 2 | 3 | 23 |
| 16 | 301 | 꽃,농구,맛,부산, 선물,선배,시장,안경,자전거,코,티셔츠 【食】두부,떡국,떡볶이,식사,아이스크림 | 만나다 | 싸다 (安) | 어느, 어떻게, 내 (나의), 다, | 16 | 1 | 1 | 4 | 22 |

| 校数 | 累計 | 名詞 | 動詞 | 形容詞など | その他 | 名 | 動 | 形 | 他 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | 330 | 가위,귀, 뒤, 半,비행기,수영,시험, 앞,아주머니,애인, 오전,유럽, 잡지, 중국어/말【食】과자, 나물,코코아 | 사다,앉다 | 계시다, 많다 | 좀,처음,지금, 또 ~명, ~번(回), 거(<것),것 | 17 | 2 | 2 | 8 | 29 |
| 14 | 363 | 가게,귀걸이,날씨,목걸이,班, 발(足),백화점,엄마, 의사,주머니,질문,청바지,해,형제,호랑이,호텔【特】선수,축구, 태권도【食】맥주,오징어,점심,케이크 | 마시다, 잘하다 | 어렵다 | 내가, 그리고,열심히,잠깐,정말, ~번(番), ~時 | 23 | 2 | 1 | 7 | 33 |
| 13 | 389 | 나무,날(日),뉴스,다리(橋),다음 주,댄스,메일,몸,밖, 설날,소,스키,아르바이트,옆,우리말,이야기,일(仕事),토끼,필통【食物】파전,포도, 홍차 | 배우다, 쓰다, 알다, 자다 | | | 22 | 4 | 0 | 0 | 26 |
| 12 | 415 | 게임,나이,매일,맥도날드,미술,달,배드민턴,양말,우체국,인사,입,초등학생,추석, 칠판, 컴퓨터 게임,택시 | 모르다, 타다 (乘) 틀리다 | 고프다, 싫다, 춥다 | 어느것 너무,아주, 천천히 | 16 | 3 | 3 | 4 | 26 |
| 11 | 442 | 修學여행,졸업식,샌드위치,都市,발음,사계절,손님,손수건, 숙제,아가씨,오른쪽, 전철,지갑,회사원【特】등산,사진 찍기,서클 활동,樂器 연주,탁구 | 가르치다, 기다리다, 다니다 | 그렇다, 기쁘다, 덥다 | 누가 조금 | 19 | 3 | 3 | 2 | 27 |
| 10 | 473 | 고향,그림,꿈,내년, 밭, 슈퍼, 스위터,아들,얼굴,올해,이번, 작년,저녁,접시, 지도, 펜, 평양, 허리, 회화【特】운동화,유도,잠자는 것, | 시작하다, 인사하다, 일어나다, | 나쁘다,짜다 (塩) | 어떤 제일( 最 も ), ~部, ~분 (方), | 22 | 3 | 2 | 4 | 31 |

| 校数 | 累計 | 名詞 | 動詞 | 形容詞など | その他 | 名 | 動 | 形 | 他 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 497 | 감기,단어,마음,모두,문제,병원,소설,수저,신발,어린이,은행,의미,하마,물고기【特】까치,럭비【食】된장,팥빙수 | 싫어하다 | 따뜻하다,<br>바쁘다,차다<br>(冷) | 그러나, 더 | 18 | 1 | 3 | 2 | 24 |
| 8 | 528 | 期末<br>考査,건물,공책,문화,밑,<br>배낭,불,사회,쓰레기,쓰레기통,왼쪽,우표,자리,창문,편지,【特】발렌타인<br>데이,추리<br>소설,한글날【食】귤,녹차 | 듣다,못하다,<br>살다,생각하다,울다,웃다,<br>일하다,<br>입다 | 같다<br>크다 | | 20 | 8 | 2 | 0 | 30 |
| 7 | 563 | 값,닭,담배,도시락,<br>동물,모레,문,바람,<br>사촌,삼촌,아가/아기,어린이날,장구,컵,<br>휴일【特】방송,書藝,<br>세배,입학식,<br>육상경기,濟州道【食】간장,계란,야채,치킨,핫도그,호떡 | 가지다,<br>놀다,<br>드시다 | 높다 | ~마리<br>~장,~층,<br>먼저,참(아주) | 27 | 3 | 1 | 5 | 36 |
| 6 | 600 | 中間考査,안(內),공원,벨트,비누,<br>프랑스, 하늘<br>【特】씨름,세뱃돈,<br>윷놀이,<br>밴드,스노우보드,스포츠 관람,스티커<br>모으기,연극,클래식【食】무,볶음밥,소금,술,피자 | 걸리다,나가다,<br>나오다,만들다,<br>받다,보내다,서다, 쉬다(休) | 가깝다,<br>맞다,멀다,쉽다,작다 | ~권,~잔,<br>혼자서 | 21 | 8 | 5 | 3 | 37 |
| 5 | 624 | 江,기차,남쪽,남편,<br>낮, 부엌,설탕,세수,<br>수첩, 아래,악기,<br>연구,제사, 콘서트, | 길다,끝나다,되다,들어오다,보이다,열다,주무시다 | 늦다,<br>달다<br>(甘) | 아까,자주 | 14 | 7 | 2 | 2 | 25 |

| 校数 | 累計 | 名詞 | 動詞 | 形容詞など | その他 | 名 | 動 | 形 | 他 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 662 | 글(文章),<br>녹음기,다리미,동쪽,<br>말씀,별,<br>샌들,서쪽,쌀,음료수<br>, 자, 종이,<br>피시【特】그네뛰기,<br>茶道, 성탄절, 소풍,<br>數學 | 걷다,내다,내리<br>다,돌아가다,들<br>어가다,모으다,<br>신다,이기다,잡<br>수시다,찍다,팔<br>다 | 적다 | 새(新),<br>당신,때,저희<br>~대 (臺)<br>매우, 일찍 | 18 | 11 | 1 | 7 | 37 |
| 3 | 697 | 가슴,고모, 금년,<br>돌,등(背),病,북쪽,<br>속(中),아내,<br>이모,연날리기,<br>유리, 점원, 콩,<br>프로【特】록(rock),힙<br>합(hip hop) | 닫다,달리다,돌<br>아오다,두다,드<br>리다,따다,떠나<br>다,뛰다,마치다<br>,모자라다,묻다<br>,벗다 | 넓다,<br>다르다, 짧다 | 거의,<br>아직, 전혀 | 17 | 12 | 3 | 3 | 35 |
| 2 | 726 | 거리(街),<br>경제,계산기,구름,뜻<br>,<br>사실,행사【特】강강<br>술래, 널뛰기,<br>단오절,랩, 바둑,<br>世界史, 송편,<br>줄다리기, 차례,팝스 | 걱정되다,걱정<br>하다,끄다,바꾸<br>다, 빨다,<br>시작되다,<br>일어서다,지다(<br>負),찾다,펴다 | 낮다,<br>좁다 | | 17 | 10 | 2 | 0 | 29 |
| 1 | 747 | 가스, 발라드, 법,<br>섬, 인도, 태양 | 남다,넣다,늘다,<br>다치다,들다,불<br>다,시키다,씻다,<br>올라가다,<br>올라오다,<br>잃다,켜다 | 불편하다,<br>괜찮다 | 곧 | 6 | 12 | 2 | 1 | 21 |
| 0 | 755 | 레게, 땅, 술집 | 날다,놓다,따르<br>다,<br>잡다 | | 대단히 | 3 | 4 | 0 | 1 | 8 |
| | | | | | | 488 | 104 | 42 | 121 | 755 |

## 7-2. 定型句

### 7-2-1. 定型句について

語学の入門の段階では、語彙の中で、あいさつなどの定型句の提示が行なわれる。ここで、定型句とは、あいさつや、教室用語など、1 単語または数語によって成り立っていて、文法的な要素も含まれているものを言う。動詞の活用や、含まれている助詞の説明はされない。定型句は、ひとまとまりで提示され、学習が進んだ段階で、後に文法的に「理解」されるもので、ときに、そのための伏線としても使われる。

### 7-2-2. アンケートの方法

#### (1) 定型句の出典

『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ 好きやねんハングル』(白帝社 2004) 巻末の単語リスト、ハングル能力検定 5 級、4 級の語彙の中から、定型句を抽出し、それに加えて、よく使われるであろうと予想した教室用語などを選定した。

#### (2) アンケート回答の基準

教師が、提示したことを記憶しているものを選択制で答えてもらった。例えば、ハムニダ体の文法説明と共に初めて例示される 고맙습니다 (ありがとうございます) などは含まない。あくまでも、文法説明なしで、まるごとで提示し、暗記させるものである。

### 7-2-3. アンケートの結果と考察

表 1 には、それぞれの定型句が提示された学校数と、全 31 校中のその割合を%で示した。「延べ」欄はその定型句をハムニダ体で提示した校数と、ヘヨ体で提示した校数の和で、延べ数であり、「差」欄は、ハムニダ体で提示した校数から、ヘヨ体で提示した校数を引いた数である。

韓国朝鮮語は、日本語と同じように、文末に丁寧な形とぞんざいな形があるが、丁寧体に、ハムニダ体とヘヨ体の 2 つがある。一般的には、ハムニダ体はかしこまった時に使い、ヘヨ体はふつうの会話で使うと単純化されるが、文法的に教えるときに、どちらを先に提示するかが問題となる。ハムニダ体は、ヘヨ体に比べて多少長く、発音も難しいが、原形から簡単な操作で作ることができる。ヘヨ体は原形と別にそれぞれ語彙的に覚える必要があるが、発音が比較的やりやすく、ふつうの会話でより頻繁に用いられる。

定型句については、ハムニダ体で提示されても、ヘヨ体で提示されても同じ定型句であると考えた。さらに、ハムニダ体、ヘヨ体の両方を提示することは、そのどちらの体でも対応できるようにと両方を提示していると考え、延べ数によって、提示されている度合いとした。同一校でハムニダ体とヘヨ体のどちらも提示したものは 2 校と計算される。表は「延べ数」の多い順で並べてある。

#### (1) 提示延べ校数の多いもの

表 1 において、提示延べ数が最も多い定型句が、「こんにちは」안녕하십니까?/ 안녕하세요?

で、ほとんどの学校で、両方を提示している。次いで、「ありがとう」고맙습니다/고마워요、「さようなら」안녕히 가십시오/ 안녕히 가세요である。14 番目の「私は～と申します」저는 ～라고 합니다 までは、全校数31よりも多いので、少なくてもいくつかの学校でハムニダ体とヘヨ体の両方を提示ている。

アンケートの過程で、ハムニダ体とヘヨ体が対応していない調査項目がある。No.21 の「いやです」싫어합니다/ 싫어요 は、選択肢として両方を示したが対応していない。また、No.23「初めまして」처음 뵙겠습니다 と、No.24「とんでもない」천만에요 は、片方の体のみを示したものである。

### (2) ハムニダ体とヘヨ体

表 2 は表 1 を、ハムニダ体でより多く提示された順に並べかえた表である。「差」欄の数字は、それぞれの定型句が、ハムニダ体で提示した校数から、ヘヨ体で提示した校数を引いた差が大きい順に並べたものである。数が大きいほど、ハムニダ体で示した校数が多いことを示している。「差」が最大の 22 である「ありがとう」の감사합니다は 30 校で提示するが、そのヘヨ体の 감사해요 はそれよりずっと少なく、8 校である。逆に最小の -19 の「ください」は、ハムニダ体の주십시오が 6 校であるのに対し、ヘヨ体の주세요が 27 校と、ヘヨ体による提示が多い。このように、[表 2 の上の方には、ハムニダ体で多く提示される定型句を、下の方にはヘヨ体で多く提示される定型句を見ることができる。

**[表 1] 定型句: 提示延べ校数の多い順**

「延べ」=ハムニダ体とヘヨ体の提示の延べ校数、「差」=ハムニダ体からヘヨ体を引いた校数

| No. | 意味 | ハムニダ体 | 校数 | % | ヘヨ体 | 校数 | % | 延べ | 差 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | こんにちは | 안녕하십니까? | 28 | 90.3 | 안녕하세요? | 31 | 100.0 | 59 | -3 |
| 2 | ありがとう | 고맙습니다. | 28 | 90.3 | 고마워요. | 19 | 61.3 | 47 | 9 |
| 3 | さようなら | 안녕히 가십시오. | 14 | 45.2 | 안녕히 가세요. | 30 | 96.8 | 44 | -16 |
| 4 | ごめんなさい | 미안합니다. | 26 | 83.9 | 미안해요. | 17 | 54.8 | 43 | 9 |
| 5 | 何ですか | 무엇입니까? | 18 | 58.1 | 뭐예요? | 22 | 71.0 | 40 | -4 |
| 6 | さようなら | 안녕히 계십시오. | 14 | 45.2 | 안녕히 계세요. | 26 | 83.9 | 40 | -12 |
| 7 | ちがいます | 아닙니다. | 13 | 41.9 | 아니에요. | 26 | 83.9 | 39 | -13 |
| 8 | 大丈夫です | 괜찮습니다. | 11 | 35.5 | 괜찮아요. | 28 | 90.3 | 39 | -17 |
| 9 | ありがとう | 감사합니다. | 30 | 96.8 | 감사해요. | 8 | 25.8 | 38 | 22 |
| 10 | おいしい | 맛있습니다. | 9 | 29.0 | 맛있어요. | 26 | 83.9 | 35 | -17 |
| 11 | 私は～です | 저는 ～입니다. | 22 | 71.0 | 저는 ～이에요. | 12 | 38.7 | 34 | 10 |
| 12 | 好きです | 좋아합니다. | 11 | 35.5 | 좋아해요. | 22 | 71.0 | 33 | -11 |
| 13 | ください | 주십시오. | 6 | 19.4 | 주세요. | 27 | 87.1 | 33 | -19 |
| 14 | 私は～といいます | 저는 ～라고 합니다. | 24 | 77.4 | 저는 ～라고 해요. | 8 | 25.8 | 32 | 16 |
| 15 | 会えて嬉しい | 만나서 반갑습니다. | 24 | 77.4 | 만나서 반가워요. | 6 | 19.4 | 30 | 19 |
| 16 | そうです | 그렇습니다. | 11 | 35.5 | 그래요. | 15 | 48.4 | 26 | -4 |
| 17 | ごちそうさま | 잘 먹었습니다. | 21 | 67.7 | 잘 먹었어요. | 4 | 12.9 | 25 | 17 |
| 18 | いただきます | 잘 먹겠습니다. | 21 | 67.7 | 잘 먹겠어요. | 3 | 9.7 | 24 | 18 |
| 19 | また会いましょう | 또 만납시다. | 11 | 35.5 | 또 만나요. | 12 | 38.7 | 23 | -1 |
| 20 | すみません | 죄송합니다. | 19 | 61.3 | 죄송해요. | 3 | 9.7 | 22 | 16 |
| 21 | いやです | 싫어합니다. | 9 | 29.0 | 싫어요. | 13 | 41.9 | 22 | -4 |
| 22 | 召しあがれ | 많이 드십시오. | 5 | 16.1 | 많이 드세요. | 15 | 48.4 | 20 | -10 |
| 23 | 初めまして | 처음 뵙겠습니다. | 18 | 58.1 | （選択肢を示さず） | | | 18 | 18 |
| 24 | とんでもない | （選択肢示さず） | | | 천만에요. | 16 | 51.6 | 16 | -16 |
| 25 | いいです | 됐습니다. | 5 | 16.1 | 됐어요. | 10 | 32.3 | 15 | -5 |
| 26 | おやすみなさい | 안녕히 주무십시오. | 4 | 12.9 | 안녕히 주무세요. | 11 | 35.5 | 15 | -7 |
| 27 | いらっしゃい | 잘 오셨습니다. | 5 | 16.1 | 잘 오셨어요. | 4 | 12.9 | 9 | 1 |

[表 2] 定型句: ハムニダ体で多く提示された順

| No. 意味 | ハムニダ体 | 校数 | % | ヘヨ体 | 校数 | % | 延べ | 差 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 ありがとう | 감사합니다. | 30 | 96.8 | 감사해요. | 8 | 25.8 | 38 | 22 |
| 15 会えて嬉しい | 만나서 반갑습니다. | 24 | 77.4 | 만나서 반가워요. | 6 | 19.4 | 30 | 19 |
| 18 いただきます | 잘 먹겠습니다. | 21 | 67.7 | 잘 먹겠어요. | 3 | 9.7 | 24 | 18 |
| 23 初めまして | 처음 뵙겠습니다. | 18 | 58.1 | (選択肢を示さず) | | | 18 | 18 |
| 17 ごちそうさま | 잘 먹었습니다. | 21 | 67.7 | 잘 먹었어요. | 4 | 12.9 | 25 | 17 |
| 14 私は～と申します | 저는 ～라고 합니다. | 24 | 77.4 | 저는 ～라고 해요. | 8 | 25.8 | 32 | 16 |
| 20 すみません | 죄송합니다. | 19 | 61.3 | 죄송해요. | 3 | 9.7 | 22 | 16 |
| 11 私は～です | 저는 ～입니다. | 22 | 71.0 | 저는 ～이에요. | 12 | 38.7 | 34 | 10 |
| 2 ありがとう | 고맙습니다. | 28 | 90.3 | 고마워요. | 19 | 61.3 | 47 | 9 |
| 4 ごめんなさい | 미안합니다. | 26 | 83.9 | 미안해요. | 17 | 54.8 | 43 | 9 |
| 27 いらっしゃい | 잘 오셨습니다. | 5 | 16.1 | 잘 오셨어요. | 4 | 12.9 | 9 | 1 |
| 19 また会いましょう | 또 만납시다. | 11 | 35.5 | 또 만나요. | 12 | 38.7 | 23 | -1 |
| 1 こんにちは | 안녕하십니까? | 28 | 90.3 | 안녕하세요? | 31 | 100.0 | 59 | -3 |
| 5 何ですか | 무엇입니까? | 18 | 58.1 | 뭐예요? | 22 | 71.0 | 40 | -4 |
| 16 そうです | 그렇습니다. | 11 | 35.5 | 그래요. | 15 | 48.4 | 26 | -4 |
| 21 いやです | 싫어합니다. | 9 | 29.0 | 싫어요. | 13 | 41.9 | 22 | -4 |
| 25 いいです | 됐습니다. | 5 | 16.1 | 됐어요. | 10 | 32.3 | 15 | -5 |
| 26 おやすみなさい | 안녕히 주무십시오. | 4 | 12.9 | 안녕히 주무세요. | 11 | 35.5 | 15 | -7 |
| 22 召しあがれ | 많이 드십시오. | 5 | 16.1 | 많이 드세요. | 15 | 48.4 | 20 | -10 |
| 12 好きです | 좋아합니다. | 11 | 35.5 | 좋아해요. | 22 | 71.0 | 33 | -11 |
| 6 さようなら | 안녕히 계십시오. | 14 | 45.2 | 안녕히 계세요. | 26 | 83.9 | 40 | -12 |
| 7 ちがいます | 아닙니다. | 13 | 41.9 | 아니에요. | 26 | 83.9 | 39 | -13 |
| 3 さようなら | 안녕히 가십시오. | 14 | 45.2 | 안녕히 가세요. | 30 | 96.8 | 44 | -16 |
| 24 とんでもない | (選択肢示さず) | | | 천만에요. | 16 | 51.6 | 16 | -16 |
| 8 大丈夫です | 괜찮습니다. | 11 | 35.5 | 괜찮아요. | 28 | 90.3 | 39 | -17 |
| 10 おいしい | 맛있습니다. | 9 | 29.0 | 맛있어요. | 26 | 83.9 | 35 | -17 |
| 13 ください | 주십시오. | 6 | 19.4 | 주세요. | 27 | 87.1 | 33 | -19 |

### (4)「わかる」「わからない」

「わかる」「わからない」について示したのが表 3 である。「わからない」が「わかる」よりもかなり多いという結果が出ている。「わからない」については、ハムニダ体の 모르겠습니다 と、ヘヨ体の 몰라요 は、厳密に言うと対応していないが、おおよその目安とすることは許されるだろう。これは、教室内で、質問をした教師に対して、生徒が答えるとき、わかるときはその答えを答え、わからないときには 모르겠습니다 を発話させていることが考えられる。

**[表 3]「わかる」「わからない」の提示**

| No. 意味 | ハムニダ体 | 校数 | % | ヘヨ体 | 校数 | % | 延べ | 差 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 わかりません | 모르겠습니다. | 20 | 64.5 | 몰라요. | 11 | 35.5 | 100 | 29 |
| 29 わかりますか? | 알겠습니까? | 15 | 48.4 | 알겠어요.(?) | 6 | 19.4 | 68 | 29 |
| 30 わかります | 알겠습니다. | 15 | 48.4 | 알아요. | 8 | 25.8 | 74 | 22 |

### (5) その他

表 4 の 3 つは、生徒が具合が悪くて保健室に行こうとしているところでの教師との対話に使われるため、10 校以上で提示されていると考えられる。またこの 3 つとも、해요体で提示されていることは、ヘヨ体の発音のしやすさから選ばれているためであろう。

**[表 4]「どこに行くか」「～が痛い」**

| No. 意味 | ハムニダ体 | 校数 | % | ヘヨ体 | 校数 | % | 延べ | 差 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 31 どこ行きますか | 어디 갑니까? | 5 | 16.1 | 어디 가요? | 11 | 35.5 | 52 | -19 |
| 32 頭が痛いです | 머리가 아픕니다. | 5 | 16.1 | 머리가 아파요. | 14 | 45.2 | 61 | -29 |
| 33 お腹が痛いです | 배가 아픕니다. | 4 | 12.9 | 배가 아파요. | 13 | 41.9 | 55 | -29 |

表 5 は、その他の定型句である。連体形で提示される、좋아하는、맛있는 は趣味や、好きな食べ物などを発話させるときに使うものである。また、肯定の返事は네が예よりも多く提示されている。

**[表 5] その他の定型句**

| No. 意味 | ハムニダ体 | 校数 | % |
|---|---|---|---|
| 34 はい | 네 | 31 | 100.0 |
| 35 いいえ | 아뇨 | 29 | 93.5 |
| 36 はい | 예 | 22 | 71.0 |
| 37 好きな～ | 좋아하는 | 15 | 48.4 |
| 38 おいしい～ | 맛있는 | 6 | 19.4 |

# 8. 韓国朝鮮語の年間の学習の流れ

増島香代

年間の学習の流れを知るために、前年度における韓国朝鮮語の1年間の到達度について調査を試みた。定期試験の範囲を調査するとともに、文法項目の目安となる「ハムニダ体」「ヘヨ体」「過去形」の導入の有無と時期を調査した。

以下、回答のあった 18 校のデータを元に作成した表1「定期試験の時期と範囲」、表2「ハムニダ体・ヘヨ体・過去形の導入の有無と時期」より文法面からの年間の学習の流れを考察する。

## 8-1. 定期試験の実施

(実施回数)
5回　2校(3期制・中間・期末とも実施)
4回　8校(2期制・中間・期末とも実施)
3回　4校(3期制・期末試験のみ実施)
2回　2校(1月以降は授業のない学校が年内の長期休業の前に実施)
1回　1校(年度末のみ)
0回　1校

10校(60%)の学校で中間・期末のすべての定期試験が実施されている。

**定期試験実施回数**

| 5回 | 4回 | 3回 | 2回 | 1回 | 0回 | 回答数 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 8 | 4 | 2 | 1 | 1 | 18 |

## 8-2. ハムニダ体・ヘヨ体・過去形提示

18 校中それぞれ 15 校ずつ（83%）がハムニダ体とヘヨ体の両方を提示している。
過去形は８校（44%）が提示している。

| | |
|---|---|
| ・ハムニダ体・ヘヨ体・過去形すべて | ７校（38%） |
| ・ハムニダ体・ヘヨ体（過去形なし） | ７校（38%） |
| ・ヘヨ体・過去形（ハムニダ体なし） | １校 |
| ・ハムニダ体のみ | １校 |
| ・ヘヨ体のみ | ０校 |
| ・過去形のみ | ０校 |
| ・導入なし | ２校 |

### 8-3. ハムニダ体･ヘヨ体･過去形提示の期間

⑴ ハムニダ体およびヘヨ体提示校 14 校がハムニダ体提示からヘヨ体提示までに要した期間（8 月･12 月をのぞく）

| | |
|---|---|
| ・同じ月に提示 | ２校 |
| ・ハムニダ体提示の翌月ヘヨ体を提示 | ３校 |
| ・ハムニダ体提示の２か月後ヘヨ体を提示 | ２校 |
| ・ハムニダ体提示の３か月後ヘヨ体を提示 | ４校 |
| ・ハムニダ体提示の４か月後ヘヨ体を提示 | １校 |
| ・ハムニダ体提示の５か月後ヘヨ体を提示 | １校 |
| ・ハムニダ体提示の７か月後ヘヨ体を提示 | １校 |

⑵ ヘヨ体および過去形提示校8校がヘヨ体提示から過去形提示までに要した期間

| | |
|---|---|
| ・同じ月に提示 | １校 |
| ・ヘヨ体提示の翌月過去形を提示 | ２校 |
| ・ヘヨ体提示の２か月後過去形を提示 | １校 |
| ・ヘヨ体提示の３か月後過去形を提示 | ３校 |
| ・ヘヨ体提示の５か月後過去形を提示 | １校 |

大部分の学校がハムニダ体またはヘヨ体を提示した3か月以内にはヘヨ体または過去形を提示している。それぞれの文法項目の定着をはかる期間として1か月から3か月を要する学校が大部分であると見ることができる。

### 8-4. 定期試験と使用教科書

『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ　好きやねんハングル』（白帝社 2004 年）採択校10校および『チャレンジ！韓国語』（白水社 2004 年）採択校4校について考察する。

『好きやねんハングル』採択校 10 校については、同教科書に動詞･形容詞の提示がないことから、上記文法事項を扱っている8校についてはその教示において教科書以外の教材（プリント等）を導入していると考えられる。また、試験範囲は「文字の読みが中心」と回答している学校も授業ではハムニダ体を提示するなど、文字の教授以外でもオーラルでの指導が行われていることが考察される。

『チャレンジ！韓国語』採択校4校については試験範囲の内容から、ほぼ教科書に沿って授業が行われていることがうかがえる。しかしそのうち3校については教科書の導入より早くハムニダ体･ヘヨ体･過去形が導入されていることから、オーラルでの導入が教科書での文法導入より早く行われていることが考察される。

## [表1] 定期試験の時期と範囲

| 学校名 ＼ 試験時期 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 1月 | 2月 | 3月 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 大阪府立阪南 | 文字と発音、あいさつ、自己紹介 | | | 指定詞の疑問･否定、漢数詞、所有。日時･曜日 | | 漢･固有数詞、時間、買い物 | | 総復習他 | | | |
| 大阪市立工芸 | 基本子母音、パッチム、んの3種類 | | | パッチムの最後まで | | | 文字と発音の最後まで、簡単な挨拶 | 話してみよう　会話暗唱 | | | |
| 大阪府立佐野工科（定） | パ行 | | | 基本的母音と子音のまとめ | | 激音 | | | パッチムのあとの発音 | | |
| 大阪府立桃谷（通） | 基本的な子母音、簡単なインサ | | | | 重母音、激音、濃音、パッチム、簡単なインサ | | パッチム、発音の変化（濃音化、連音）、簡単なインサ | | | | |
| 長野県大町北 | 文字と挨拶、単語、好きハンP6～43 | | | 『好きハン』P6～65 | | | | 『好きハン』全ページ | | | |
| 二松学舎大学附属沼南（私） | 『好きハン』文字と発音（～P41） | | | 初級学習者のための「話してみよう韓国語」の台本 | | | | 『好きハン』会話と文法（～P83） | | | |
| 神奈川県立川崎 | 아야어여오요우유으이, ㄱㄴㄷㄹㅁㅂ ㅅㅇㅈㅊㅋㅌㅍㅎ | | パッチムのある単語を読めるかをチェック | | ハングルの単語を書き取りパッチムの理解度 | | | ハングルの読み、簡単な単語とひとこと会話 | | | |
| 神奈川県立岩戸 | 自己紹介、文字･発音の矯正、単語、挨拶 | | | 助詞　動詞･形容詞のムニダ･スムニダ体、会話の文章を暗記、訳す | | | | | | | |
| 東京都立日比谷 | 文字の読みが中心 | | | | 辞書を使い,簡単な文章が読めること,単語 | | | 辞書を使い、簡単な文章が読めること | | | |
| 神奈川県立横浜翠嵐（定） | 辞書を使い、簡単な文章が読めること | | パッチム、連音等 | | 自己紹介文、指定詞文、指定詞文の否定形、動物･野菜に関する単語 | | | 会話文（買い物、時間、年齢、電話番号）、セーヘインサ、固有語系数詞、漢語系数詞等 | | | |
| 神奈川県立横浜清陵総合 | パッチムを含めて文字をすべて | | あいさつ「～は～です」「～は～語で～といいます」 | | 助詞　動詞･形容詞のムニダ･スムニダ体　まとまった文章の聞き取り | | | 動詞･形容詞のアオヨ体　疑問詞　数字　会話の聞き取り | | | |
| 旭丘（私） | 基本母音字母･基本子音字母･曲のリスニング | | パッチムまで･歌の暗記テスト | | 「～は～です」「～がいます･ありま す」「ありません･いません」･曲のリス ニング | | 「～は何ですか」「～はどこですか」「だれのものですか」･曲のリスニング | 総復習と曲のリスニング | | | |
| 神奈川県立大師 | 基本子母音･合成母音 | パッチム･「～は～です」「～といいます」 | | イッソヨ･オプソヨ、ヌグコエヨ | | | アオヨ体･過去形等 | | | | |
| 横浜市立横浜商業 | 挨拶,ーです･ではありません,あります･ないです、家族、物のあり･なし | | | 疑問詞･趣味･学校、自己紹介 | | 漢数字･固有数字･曜日･一週間のスケジュール | | 物の位置、アオヨ体 | | 丁寧の言い方のまとめ、週末計画、10年後の計画ー（し）たいです | |
| 鹿児島県立開陽 | 文字全般、名前のハングル表記、こんにちは、学生ですか | | これは何、誰の、名前は何、あります、いますなどの会話 | | どこですかなどの会話、頻度の副詞、形容詞用法、助詞の「と」 | | | 月日、イッスムニダ、イッソヨ、数字、前置形否定 | | | |
| 立教新座（私） | 自己紹介、現在形、過去形、未来形、したい、して下さい | | | 名前を書く、単語（文章書き）テスト | | | | | | | |
| 東京都立西 | 発音全般･イムニダ体まで | | | | | | | | | | |

注1　（定）定時制　（通）通信制　（私）私立
注2　網掛けの部分は3年生対象のクラスで授業がない期間
注3　アンケート回答の到着順で、かつ採択教科書ごとに配列した。『好きハン』＝『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ　好きやねんハングル』

[表2] ハムニダ体･ヘヨ体･過去形の導入の有無と時期

| 学校名 | 教材 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 8月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 1月 | 2月 | 3月 | ダ | ヨ | 過 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 大阪府立阪南 | 好きハン | ダ | | ヨ | | | | 過 | | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| 大阪市立工芸 | 好きハン | | | | | | | | ダ･ヨ | | | | | ダ | ヨ | |
| 大阪府立佐野工科（定） | 好きハン | | | | | | | | | | | | | | | |
| 大阪府立桃谷（通） | 好きハン | | | | | | | | | | | | | | | |
| 長野県大町北 | 好きハン | ダ | | | | | ヨ | | 過 | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| 二松学舎大学附属沼南（私） | 好きハン | | | | | | ダ | | | | ヨ | | | ダ | ヨ | |
| 神奈川県立川崎 | 好きハン | | | | | | ダ | | | | | | | ダ | | |
| 神奈川県立岩戸 | 好きハン | | | | | | ダ | ヨ | | | | | | ダ | ヨ | |
| 東京都立日比谷 | 好きハン | ダ | | | | | | ヨ | 過 | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| 神奈川県立横浜翠嵐（定） | 好きハン | | | ダ | | | | ヨ | | | | | | ダ | ヨ | |
| 神奈川県立横浜清陵総合 | チャレンジ | | | | | | | | ダ | | ヨ | | | ダ | ヨ | |
| 旭丘（私） | チャレンジ | | ダ･ヨ | | | | | | 過 | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| 神奈川県立大師 | チャレンジ | ダ | | | ヨ | | | | 過 | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| 横浜市立横浜商業 | チャレンジ | ダ | | | | | | | | | ヨ | | | ダ | ヨ | |
| 鹿児島県立開陽 | よくわかる | ダ | ヨ | | | | 過 | | | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| 立教新座（私） | 自主教材 | ヨ | 過 | | | | | | | | | | | | ヨ | 過 |
| 東京都立西 | 書いて覚える | | | | | | | ダ | | | ヨ | | | ダ | ヨ | |
| 神奈川県立岸根 | 基礎から学ぶ | | | | ダ | | | | ヨ･過 | | | | | ダ | ヨ | 過 |
| | | | | | | | | | | | | | | 15校 | 15校 | 8校 |

注1 （定）定時制　（通）通信制　（私）私立
注2 アンケート回答の到着順で、かつ採択教科書ごとに配列した
注3 ダ＝ハムニダ体　ヨ＝ヘヨ体　過＝過去形
注4 好きハン：『高校生のための韓国朝鮮語Ⅰ好きやねんハングル』 高等学校韓国朝鮮語ネットワーク西日本ブロック「好きやねんハングル」編集チーム 白帝社
チャレンジ：『チャレンジ！韓国語』 金順玉･阪堂千津子 白水社
よくわかる：『よくわかる韓国語 STEP 1』入佐信宏･文賢珠 白帝社
書いて覚える：『書いて覚える初級朝鮮語』 高島淑郎 白水社
基礎から学ぶ：『基礎から学ぶ韓国語講座』 木内明 国書刊行会

# 9. 韓国朝鮮語の学習活動の実態

チュ･ヒョンスク

韓国語を理解し、表現する能力を養うために、どのような学習活動が行われているか、JAKEHSの高校教員を対象に、アンケートを実施した。調査項目は、言語能力を定着させるための活動として、授業内外で行なわれている学習活動に関するものである。回答のあった 20 校の集計を別表1「学習活動の実態」にまとめ、以下、項目別に考察した。

## 9-1. ペアワークとグループワークの実施状況

20 校中 18 校がペアワークを実施しており、「よく」が 7 校、「たまに」が 11 校で、ほとんどの学校で教科書のダイアローグなどを利用し、生徒どうしの韓国語による会話練習を行っている。実施していない 2 校のうち 1 校は通信制高校、1 校は読みを中心とした学習を行っている。

グループワークは 14 校が実施し、「よく」が 2 校、「たまに」が 12 校である。グループワークの内容として、ゲーム（ビンゴ、ランニングディクテーション、文字カード、耳で聞き伝える伝言ゲームなど）やクイズ、歌を取り入れた学習が挙げられた。

グループワークを実施していない 6 校中、通信制高校 1（ペアワーク：×、グループワーク：×）を除くほかは、ペアワークを実施していると答えている。

**[表 1] ペアワークとグループワーク**

| | 実施する | | 実施しない | 回答数 |
|---|---|---|---|---|
| | よく | たまに | | |
| ペアワーク | 7 | 11 | 2 | 20 |
| グループワーク | 2 | 12 | 6 | 20 |

## 9-2. 生徒の発話の形態

授業内容の定着をはかり、学習意欲を高めるため、生徒の発話は欠かせない。発話の最も多い方法は「順番にあてる」が 7 校、「ランダムにあてる」「自主的に発話する」が各 6 校だった。ほとんど差がない。回答したすべての学校で、生徒の発話があり、授業活動として定着していることがわかる。「順番にあてる」が最も多いのは、生徒を平等に扱う配慮もあるようだ。

**[表 2] 発話の形態**

| 順番にあてる | ランダムにあてる | 自主的に発話する | その他 | 回答数 |
|---|---|---|---|---|
| 7 | 6 | 6 | 1 | 20 |

### 9-3. ノートの使用

韓国語の授業でのノートの使用について、「持たせて定期的に回収」するが 4 校、「持たせるが回収しない」が 5 校、「ノートを取らなくても良い」が 11 校だった。半数以上の学校が、ノートを取らなくてもよいとしている。「ノートを取らなくてもよい」と答えた学校の多くがプリント教材を使用していた。ノートの回収率が低い理由として、韓国語講師の多くが非常勤講師で、生徒と対面する時間が授業時間のみであることが影響していると考えられる。

**[表 3] ノートの使用**

| 持たせる | | 取らなくても良い | 回答数 |
|---|---|---|---|
| 定期的に回収 | 回収しない | | |
| 4 | 5 | 11 | 20 |

### 9-4. 小テストの実施状況

授業中に小テストを取り入れるが 14 校、行なわないが 6 校だった。「毎回」行なう 1 校、「よく」7 校、「たまに」6 校である。実施時期は、12 校が「最初」に実施するとし、「決めてない」と「最後」が各 1 校だった。「宿題を出さない」9 校中、5 校が小テストを実施している。

**[表 4] 小テスト**

| 実施する | | | 実施しない | 回答数 |
|---|---|---|---|---|
| 毎回 | よく | たまに | | |
| 1 | 7 | 6 | 6 | 20 |

### 9-5. 宿題の活用

11 校が放課後の課題を出しており、「よく」出しているが 3 校、「たまに」出しているが 8 校であった。宿題を「出さない」は 9 校だった。宿題が有効に活用されていない現状が明らかである。

初期の学習において、授業中の活動だけで定着を図るのは難しい。宿題を出さない 9 校中、4 校が小テストを行っていない。

**[表 5] 宿題**

| 出す | | 出さない | 回答数 |
|---|---|---|---|
| よく | たまに | | |
| 3 | 8 | 9 | 20 |

### [別表1] 学習活動の実態

| | 学校名 | 教科書 | クラスの人数 | ペアワーク | グループワーク | 生徒の発話 | ノート | ノートの回収 | 小テスト | 宿題 | 定期試験実施 | 実施回数 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 大阪府立阪南 | 好きハン | 17名 | よく | よく | 自主的に発話 | 取らなくても良い | しない | たまに | たまに | ○ | 4回 |
| 2 | 大阪市立工芸 | 好きハン | 8名 | たまに | しない | ランダムにあてる | 取らなくても良い | しない | よく | たまに | ○ | 4回 |
| 3 | 大阪府立佐野工科（定） | 好きハン | 3/12/7名（1年3クラス） | しない | しない | 順番にあてる | 取らなくても良い | しない | なし | なし | ○ | 4回 |
| 4 | 大阪府立桃谷（通） | 好きハン | 約80名 | たまに | たまに | 順番にあてる | 取らなくても良い | しない | なし | なし | ○ | 3回 |
| 5 | 長野県大町北 | 好きハン | 20名 | たまに | たまに | 順番にあてる | 取らなくても良い | しない | たまに | なし | ○ | 3回 |
| 6 | 二松学舎大学附属沼南（私） | 好きハン | 11名 | よく | たまに | ランダムにあてる | 持たせる | 定期的に回収 | 毎回 | よく | ○ | 3回 |
| 7 | 神奈川県立川崎 | 好きハン | 24名 | たまに | たまに | 自主的に発話 | 持たせる | しない | たまに | なし | ○ | 4回 |
| 8 | 神奈川県立岩戸 | 好きハン | 25名 | たまに | たまに | ランダムにあてる | 持たせる | しない | たまに | たまに | ○ | 3回 |
| 9 | 東京都立日比谷 | 好きハン | 22名 | しない | たまに | 自主的に発話 | 取らなくても良い | しない | なし | なし | ○ | 3回 |
| 10 | 神奈川県立横浜翠嵐（定） | 好きハン | 8名 | よく | しない | ランダムにあてる | 持たせる | 定期的に回収 | よく | たまに | ○ | 4回 |
| 11 | 神奈川県立横浜清陵総合 | チャレンジ | 44名 | よく | よく | グループワークの形 | 取らなくても良い | しない | よく | よく | ○ | 4回 |
| 12 | 旭丘（私） | チャレンジ | 21名 | たまに | たまに | 自主的に発話 | 持たせる | しない | たまに | なし | ○ | 4回 |
| 13 | 神奈川県立大師 | チャレンジ | 19名 | よく | しない | 自主的に発話 | 取らなくても良い | しない | たまに | たまに | ○ | 4回 |
| 14 | 横浜市立横浜商業 | チャレンジ | 9名 | たまに | しない | 順番にあてる | 取らなくても良い | しない | なし | たまに | ○ | 5回 |
| 15 | 鹿児島県立開陽 | よくわかる | 12名 | たまに | たまに | ランダムにあてる | 取らなくても良い | しない | よく | たまに | ○ | 4回 |
| 16 | 立教新座（私） | 自主教材 | 17名 | よく | たまに | 順番にあてる | 取らなくても良い | しない | なし | なし | ○ | 2回 |
| 17 | 東京都立西 | 書いて覚える | n/a | たまに | たまに | ランダムにあてる | 持たせる | しない | よく | よく | ○ | 1回 |
| 18 | 神奈川県立岸根 | 基礎から学ぶ | 7名 | よく | たまに | 自主的に発話 | 持たせる | 定期的に回収 | なし | たまに | なし | 0回 |
| 19 | 山形県立米沢商業 | 好きハン | 15名 | たまに | しない | 順番にあてる | 持たせる | 定期的に回収 | よく | なし | ○ | 4回 |
| 20 | 兵庫県立尼崎工業 | 好きハン | 18名 | たまに | たまに | 順番にあてる | 持たせる | しない | よく | なし | ○ | 5回 |

注：使用教科書の正式題名
すきハン：『高校生のための韓国朝鮮語 I 好きやねんハングル』 高等学校韓国朝鮮語ネットワーク西日本ブロック「好きやねんハングル」編集チーム 白帝社
チャレンジ：『チャレンジ！韓国語』 金順玉・阪堂千津子 白水社
よくわかる：『よくわかる韓国語 STEP 1』 入佐信宏・文賢珠 白帝社
書いて覚える：『書いて覚える初級朝鮮語』 高島淑郎 白水社
基礎から学ぶ：『基礎から学ぶ韓国語講座』 木内明 国書刊行会

# 10. 韓国朝鮮語の授業で扱うべき学習項目の選定

イム・ヒグジャ

高等学校における韓国朝鮮語授業の標準的な学習項目の内容とはどのようなものであるべきなのか、糸口を探るべく高校教員に「扱うべき学習項目」を選定してもらった。

## 10-1.学習項目の選定

2005年10月の「高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク全国研修会（横浜）」の二日目に参加した教員（高校教員、市民講座講師等も含む）を対象に実施した。

42 名の参加者を無作為に1グループ4～6 名の9グループ（A～I）に分け、初級段階における 1年間2単位（1時間 50 分、年間 50～55 時間程度）の授業で「扱うべき学習項目」をグループごとに選定してもらった。

30 分程度の短時間で選定してもらうため、予め提示した項目から「全員が必ず扱うという項目」には◎を、扱う人と扱わない人がいた場合「議論して扱うという結論になった項目」には○を、先ほどの項目が「議論して扱わないという結論になった項目」には△を、「誰からも扱うという意見が出なかった項目」には×（もしくは空白のまま）をつけてもらった。各々が在職している学校や職場、生徒や学習者の実態がさまざまではあるが、実際の自分の現場にとらわれすぎることなく「取り扱うべき学習項目」を選定するようにお願いした。提示した項目は、既述の文法アンケート項目をもとに作成し、語彙･定型句等は扱っていない。

1年間2単位の初級段階で、どういう学習項目を必要（基本事項）と考えているのか、その一端を知ることができる。

## 10-2. 選定された学習項目の点数化

「1 年間 2 単位の授業で扱うべき学習項目」の選定結果を「◎は3点、○は2点、△は1点、誰からも提案がなかった×（もしくは空白）は 0 点」とし点数化した。こちらが指示した基準と異なる基準や討議時間不足のため途中終了の A･I･H グループの一部、D グループの全ての結果を無効とし点数表より除外した。

全グループが3点（◎）を与えている項目は提示度(＊ここでは文法項目として提示し扱うという趣旨で使用)が100点と考えられる。それぞれの項目の点数を100点満点で換算し、提示度の高位順に並び替え、さらに 25 点ずつ高位順に区分し、75 以上、74 未満～50 以上、50 未満～25 以上、24 未満の 4 段階に分けた。

### (1)文字

ハングルの字母の成り立ち「制字原理」を「子音･母音」ともに教えるが 71.4 と高数値を示し「母音のみ」「子音のみ」は教えるという回答はなかった。字母の呼称は 19.0 と低い。

**[表 1]字母の成り立ち「制字原理」と字母の呼称**

| | | A | B | C | E | F | G | H | 合計 | 提示度 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 制字原理 | 子音･母音 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 15 | 71.4 |
| | 母音のみ | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| | 子音のみ | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| | 教えない | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| 字母の呼称 | | 1 | | 2 | | 1 | | | 4 | 19.0 |

**(2)発音**

音変化の法則を教えるかを問う発音の項目に関しては「有声音化」が 100 である。2 位以下は少し開きがあり「激音化」の 52.4、「h の弱化･無音化」47.6、「鼻音化」38.1、「濃音化」28.6、「流音化」23.8 という順位で続き、「口蓋音化」「n 挿入」「n 挿入＋鼻音」は教えるという回答がなかった。

**[表 2] 発音の学習**

| | A | B | C | E | F | G | H | 合計 | 提示度 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 有声音化(法則) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | 100.0 |
| 激音化(法則) | 2 | 3 | 3 | | 3 | | | 11 | 52.4 |
| ｈの弱化・無音化(法則) | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | | | 10 | 47.6 |
| 鼻音化(法則) | 2 | 1 | 2 | | 3 | | | 8 | 38.1 |
| 濃音化(法則) | | | 3 | | 3 | | | 6 | 28.6 |
| 流音化(法則) | | 2 | | | 3 | | | 5 | 23.8 |
| 口蓋音化(法則) | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| ｎ挿入(法則) | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| ｎ挿入＋鼻音(法則) | | | | | | | | 0 | 0.0 |

**(3)助詞 (体言語尾など)**

「～が･は」にあたる「～가/이」「～는/은」はいずれも 100 であり、全員が教えるべき項目としている。「～も」にあたる「～도」は 95.8 である。

「～を」にあたる「～를/을」が 91.7 で、どのグループも扱うべきとしていることは、述語表現として指定詞文だけでなく動詞文も教えるということを示している。

「～と」にあたる「～하고」が 91.7 で、ほぼ同じ意味の「～와/과」は 25.0 を示していて、かなり開きがある。同じような機能をもつ助詞はどちらか一方のみを教えるものと考えられる。

「(名前) ～と (いいます)」にあたる「～(이)라고」は初級段階での自己紹介文で教えるものと推測され、70.8 である。

「(もの･無生物) ～に」にあたる「～에」87.5、「(場所) ～から、で」にあたる「～에서」79.2 で、ともに高数値を示しているのに対し、「(人) ～に」にあたる「～에게」37.5、「～한테」33.3、「(人) ～から」にあたる「～한테서」12.5、「～에게서」8.3 という数値を示している。

「～まで」にあたる「～까지」75.0、「(時間) ～から」にあたる「～부터」66.7、「～で、へ」にあたる「～ (으)로」50.0 など、助詞 (体言語尾など) で提示した 18 項目のうち 11 項目が 50 以上の提示度を示し全体的に数値が高いということは、できるだけ多くの助詞を教えるということを示している。

**[表3]助詞（体言語尾など）**

| | A | B | C | E | F | G | H | I | 合計 | 提示度 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ～가/이 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 | 100.0 |
| ～는/은 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 | 100.0 |
| ～도 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 23 | 95.8 |
| ～를/을 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 22 | 91.7 |
| ～하고 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 22 | 91.7 |
| ～에 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 21 | 87.5 |
| ～에서 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 19 | 79.2 |
| ～까지 | | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 18 | 75.0 |
| ～(이)라고 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 17 | 70.8 |
| ～부터 | | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 16 | 66.7 |
| ～(으)로 | | 2 | 3 | 2 | 2 | | 1 | 2 | 12 | 50.0 |
| ～의 | | 2 | 3 | 1 | 3 | | 1 | 1 | 11 | 45.8 |
| ～에게 | | 1 | 2 | | 3 | 1 | 1 | 1 | 9 | 37.5 |
| ～한테 | | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 2 | 8 | 33.3 |
| ～와/과 | | 1 | 1 | | 2 | 1 | 1 | | 6 | 25.0 |
| ～한테서 | | | 2 | | | | | 1 | 3 | 12.5 |
| ～에게서 | | | 2 | | | | | | 2 | 8.3 |
| ～(이)나 | | | 2 | | | | | | 2 | 8.3 |

**(4)用言語尾など**

「～です」にあたる指定詞「～입니다(입니까?)」が100、「～(이)에요(?)/예요(?)」が95.2で、指定詞の否定「～ではない」にあたる「～가/이 아니다」は 95.2 である。ここではハムニダ体の「～가/이 아닙니다」を想定しているのか、ヘヨ体の「～가/이 아니에요」を想定しているのかは特定できない。

動詞・形容詞・存在詞のハムニダ体「-ㅂ니다/습니다」は 95.2 を示す一方、ヘヨ体「-아요/어요」は 66.7 であり、ハムニダ体のほうが提示度は高い。

また動詞・形容詞の否定形を作る「안」は 66.7 で、一方「-지 않다」は 28.6 である。同じ機能をもつ表現が複数ある場合どちらか一方のみ教えることが多いと推測される。

「-(으)세요」は 57.1 で、願望を表す「～고 싶다」47.6、過去を表す「-았/었-」42.9、不可能を表す「못」33.3、否定を表す「-지 않다」28.6 の順になっている。

**[表4]用言語尾などの学習**

| | A | B | C | E | F | G | I | 合計 | 提示度 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -입니다 (입니까?) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | 100.0 |
| -예요(?)/이에요(?) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 20 | 95.2 |
| -가/이 아니다 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 20 | 95.2 |
| (動,形,存)-ㅂ니다/습니다 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 3 | 17 | 81.0 |
| (動,形,存)-아요/어요 | | 2 | 3 | 3 | 3 | | 3 | 14 | 66.7 |
| 안 | | 2 | 3 | 3 | 3 | | 3 | 14 | 66.7 |
| -(으)세요 | | 2 | 3 | 3 | 3 | | 1 | 12 | 57.1 |
| -고 싶다 | | 1 | 3 | 3 | 3 | | | 10 | 47.6 |
| -았/었- | | 1 | 3 | 2 | 3 | | | 9 | 42.9 |
| 못 | | 1 | 1 | 2 | 3 | | | 7 | 33.3 |
| -지 않다 | | 1 | 3 | | 2 | | | 6 | 28.6 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -지 말다 | | | 1 | 1 | 3 | | | 5 | 23.8 |
| -고 있다 | | 1 | 1 | | 3 | | | 5 | 23.8 |
| -자 | | | 1 | 2 | | | | 3 | 14.3 |
| -겠- | | | 1 | | 2 | | | 3 | 14.3 |
| -(이)지요 | | | 2 | | | | | 2 | 9.5 |
| -(으)ㄹ 수 있다/없다 | | 1 | 1 | | | | | 2 | 9.5 |
| ~가/이 되다 | | | 2 | | | | | 2 | 9.5 |
| -지만 | | | 2 | | | | | 2 | 9.5 |
| -(으)니까 | | | | | 2 | | | 2 | 9.5 |
| -네요 | | | 1 | | | | | 1 | 4.8 |
| -(으)ㅂ시다 | | | | 1 | | | | 1 | 4.8 |
| -(으)시 | | | 1 | | | | | 1 | 4.8 |
| -(으)ㄴ(形容詞現在連体形) | | | 1 | | | | | 1 | 4.8 |
| -(으)십시오 | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -(으)ㄹ 것이다 | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -는데,(으)ㄴ데 | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -아서/어서 | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -(으)면 | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -는(動詞･存在詞現在連体形) | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -ㄴ/은(動詞過去連体形) | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -ㄹ/을(連体形) | | | | | | | | 0 | 0.0 |
| -던(連体形) | | | | | | | | 0 | 0.0 |

### (5)変格活用など

変格活用などでは「ㄹ」「ㅂ」がそれぞれ 33.3 を示している。

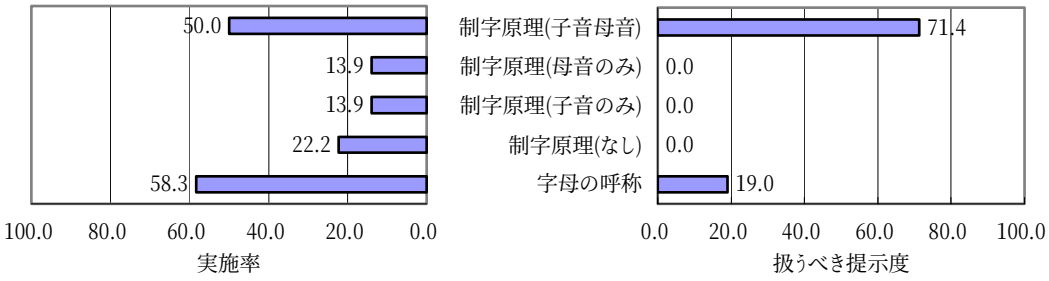
**[表5]変格活用などの学習**

| | A | B | C | E | F | G | I | 合計 | 提示度 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ㄹ | | 2 | 3 | | 3 | | | 8 | 33.3 |
| ㅂ | | | 3 | 2 | 3 | | | 8 | 33.3 |
| 으 | | | 1 | 2 | | | | 3 | 12.5 |
| 르 | 1 | | | | | | | 1 | 4.2 |

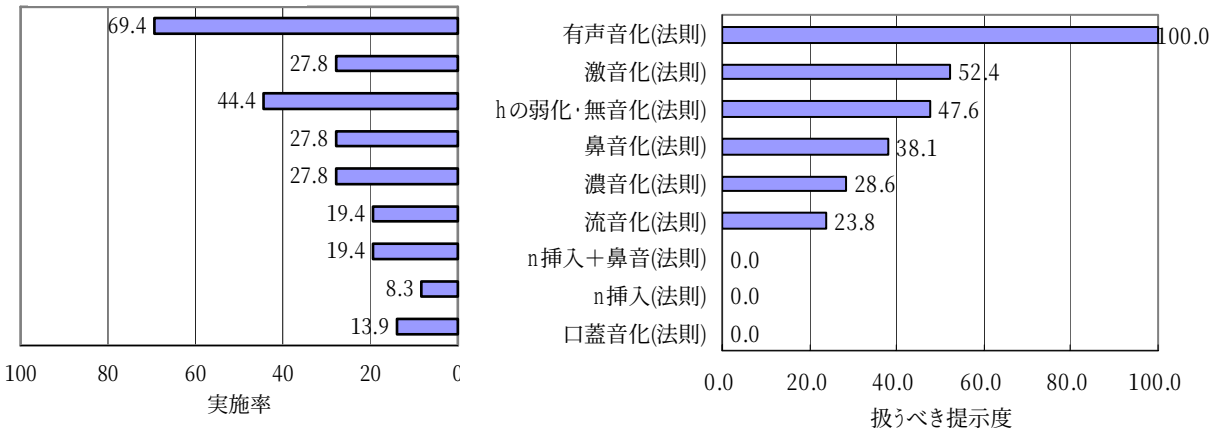
### 10-3. 実際に教えている学習項目の実施率と、今回の「扱うべき項目」提示度の比較

既述の「文法項目アンケート」(山下) より実際に教えている項目の実施率と、今回の「扱うべき学習項目」の提示度を比較してみると、提示順位は必ずしも一致しておらず、以下の図のようになっている。(図1～5参照)

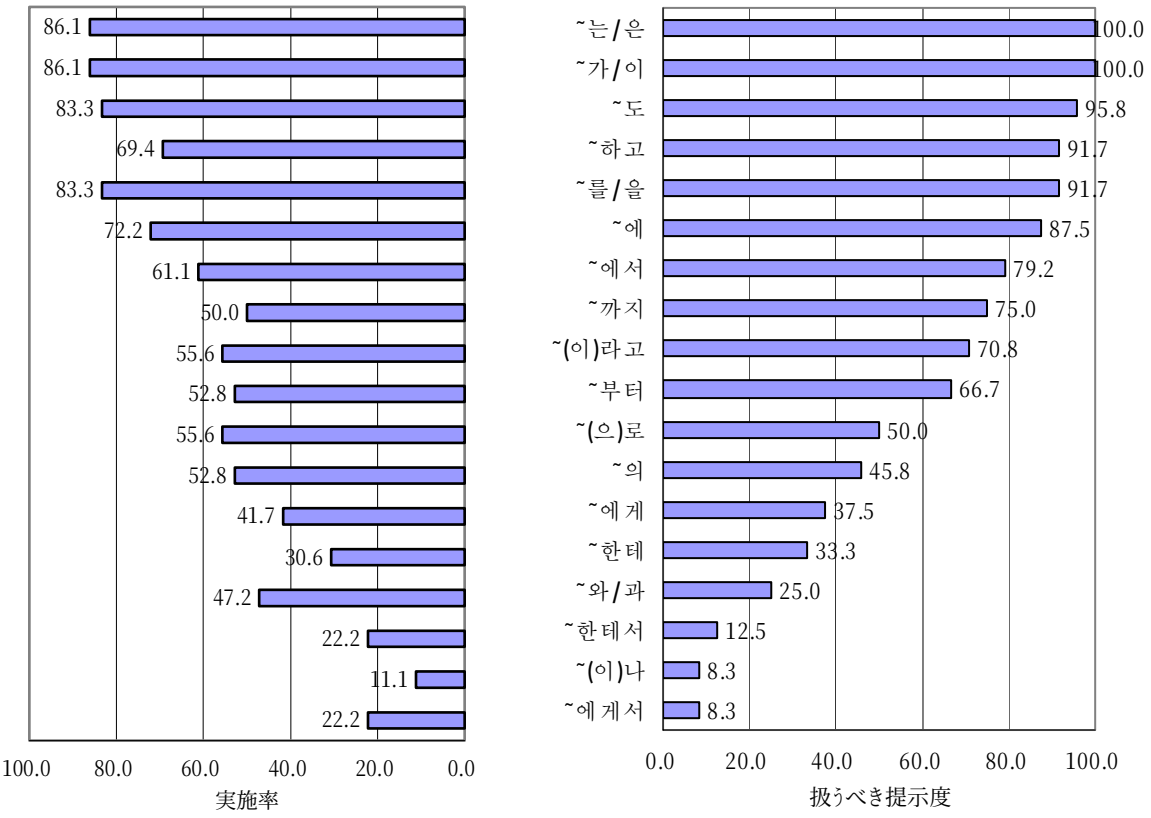
**[図1] 字母の成り立ち「制字原理」と字母の呼称**



**[図2] 発音の学習**

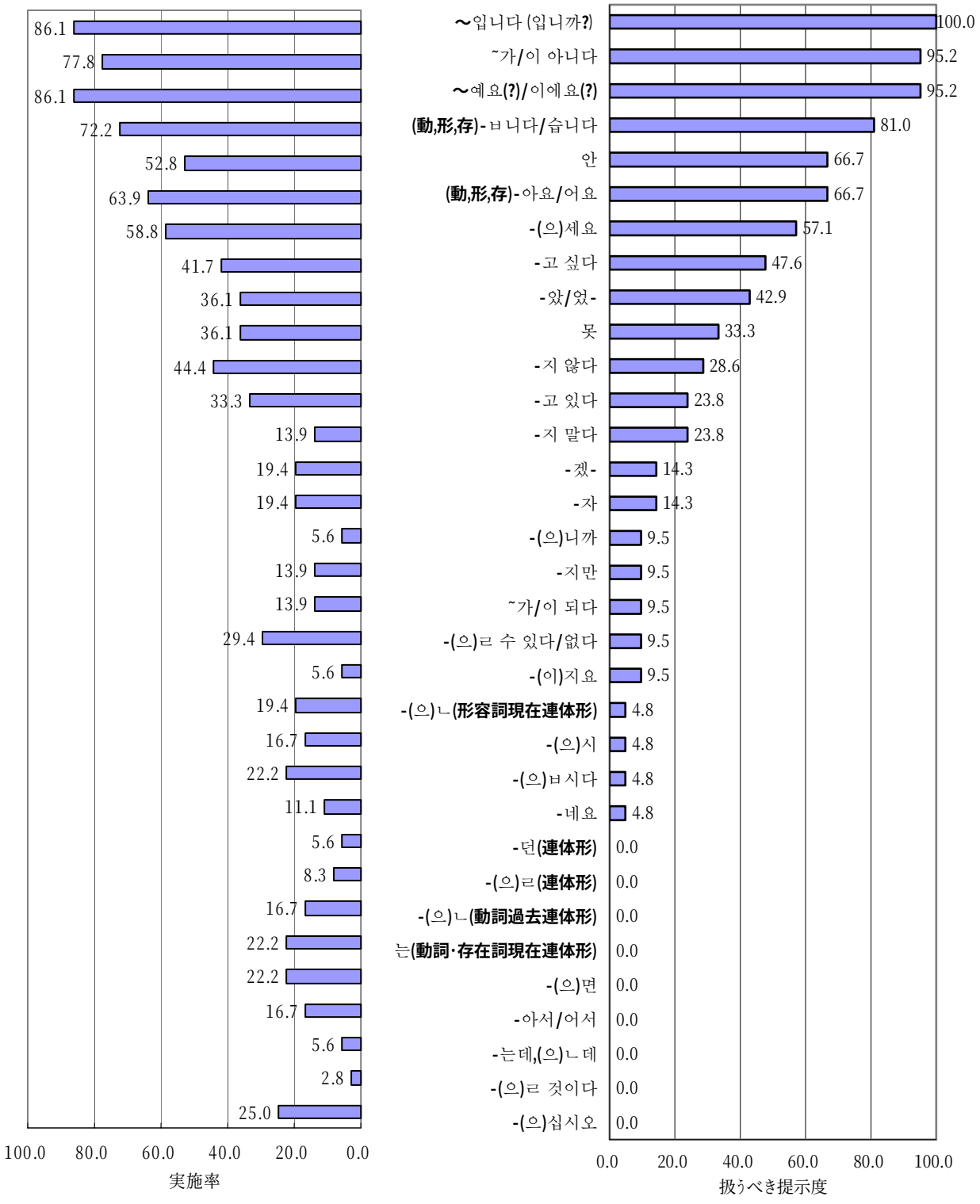



**[図3] 助詞(体言語尾など)**



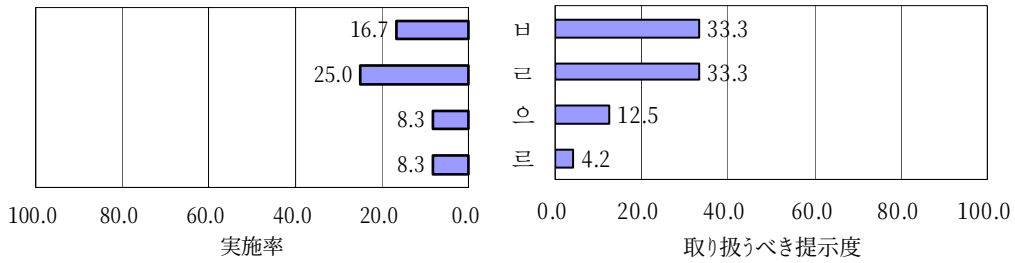

注: 図2、図3とも、扱うべき提示度の高い順(グラフの右側)の高い順に上から並べた。

**[図4] 用言語尾など**




注: 扱うべき提示度の高い順(グラフの右側)の高い順に上から並べた。

**[図5] 変格活用などの学習**




注: 扱うべき提示度の高い順(グラフの右側)の高い順に上から並べた。

**高等学校における中国語と韓国朝鮮語の**
**目標･内容･方法に関する研究**

平成 18 年 3 月 31 日発行
財団法人 国際文化フォーラム
〒163-0726 東京都新宿区西新宿 2-7-1
新宿第一生命ビル 26F
TEL：03-5322-5211 FAX：03-5322-5215

本冊子は、平成 17 年度に文部科学省の委嘱事業「学力向上拠点形成事業（わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム）」の一環として実施した「高等学校における中国語と韓国朝鮮語の目標･内容･方法に関する研究」の報告書として発行されました。